

Johannes Rüther

Grundformen
politisch-erzieherischer Gestaltung
des Schullebens seit der Aufklärung

1969

~~1970~~



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555410_0042

Pädagogik

GRUNDFORMEN POLITISCH-ERZIEHERISCHER GESTALTUNG
DES SCHULLEBENS SEIT DER AUFKLÄRUNG

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n - F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms - Universität
Münster (Westfalen)

vorgelegt von

JOHANNES RÜTHER
aus Dringenberg (Westfalen)

1968



Tag der mündlichen Prüfung: 12. Februar 1969

Promotion: 20. Februar 1969

Dekan: Prof. Dr. Heinrich Dörrie

Referent: Prof. Dr. phil. habil. Heinz Döpp-Vorwald

Korreferent: Prof. Dr. phil. habil. Ernst Bornemann

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
A APOLITISCHE ANFÄNGE DER SCHÜLERSELBSTVERWALTUNG IM 16. UND 17. JAHRHUNDERT	8
1. Schülermithilfe in den Reformationsschulen	9
a) Erste Ansätze am Straßburger Gymnasium des Johannes Sturm	9
b) Selbstverwaltung unter Trotzendorf im Gym- nasium zu Goldberg	10
c) Versuche der Trotzendorf-Schüler Laurentius Ludovicus am Görlitzer und Melchior Lauba- nus am Gymnasium zu Brieg	13
d) Die Schülerrepublik des Johannes Honterus in Kronstadt	14
2. Die Schülerselbstverwaltung in den Fürsten- und Landesschulen	15
3. Mithilfe und Selbstverwaltung der Schüler bei den Jesuiten	19
B DIE BEIDEN GRUNDFORMEN EINES POLITISCH-ERZIEHENDEN SCHULLEBENS SEIT DEM 18. JAHRHUNDERT	21
I. Politische Erziehung durch Schülerselbstverwaltung	21
1. Die Schülerselbstverwaltung in deutschen und schweizerischen Schulversuchen des 18. und 19. Jahrhunderts	22
a) Staatsreform durch Erziehung der Führungs- schicht bei Martin Planta und Johann Bap- tist Tscharner: Haldenstein - Jenins - Rei- chenau	22
b) Ständische Nationalerziehung bei Philipp Emanuel von Fellenberg und Jakob Wehrli	33
c) Erziehung zum "Rechtsmenschen" bei Heinrich Stephani	45
d) "Deutsch-nationale" Erziehung bei C.G. Scheibert: Der "Schulstaat" in der höheren Bürgerschule zu Stettin	56

- 2. Die Schülerselbstverwaltung in der Reform= 65
 pädagogik
- a) Der "Erziehungsstaat" des Johannes Lan= 67
 germann
- b) Die Schülerorganisation in der Hauslehrer= 81
 schule Berthold Ottos

II. Politische Erziehung als Erziehung zu mitmensch= 86
 licher Gemeinschaftshaltung

- 1. Gemeinschaftserziehung als "Individualvered= 88
 lung" bei Heinrich Pestalozzi
- 2. Erziehung zur Gemeinschaft als Voraussetzung 102
 lebendiger Demokratie bei Peter Petersen

C DIE BEDEUTUNG POLITISCHER ERZIEHUNG IM SCHULLEBEN FÜR 125
 DIE GEGENWART

- 1. Die Notwendigkeit politischer Erziehung in 125
 der Demokratie
- 2. Die Grenzen politischer Erziehung in unserem 128
 heutigen Schulwesen
- 3. Schülerselbstverwaltung oder Mitmenschliche- 134
 Erziehung?

VORWORT

Wer immer sich heute mit Fragen der Erziehung befaßt, sieht sich nicht zuletzt vor das Problem der politischen Erziehung gestellt.

Eine kritische Betrachtung unserer Demokratie und die Überlegung, inwieweit wohl echtes Verantwortungsbewußtsein für die gemeinsame Sache das Handeln eines jeden Bürgers bestimmt, wieviel echtes Interesse dem politischen Lebensbereich entgegengebracht wird, wenn es nicht direkt um die eigene Sicherheit und den eigenen wirtschaftlichen Nutzen geht, müssen notwendig zu der Forderung nach politischer Erziehung führen, der kein Erzieher auszuweichen vermag und die in unseren Schulen wirksam werden muß, soll unser Volk beruhigt in wahrhaft demokratische Lebensformen hineinwachsen.

"Ohne politische Erziehung ist das souveräne Volk ein Kind, das mit dem Feuer spielt und jeden Augenblick sein Haus in Gefahr bringt."¹ Zeigt das diesbezügliche pädagogische Schrifttum unserer Zeit, daß man sich der Wahrheit dieser Worte Pestalozzis wohl bewußt ist, so läßt jedoch die Fülle der Schriften im Widerstreit ihrer Meinungen nicht einen klaren, allseits voll befriedigenden Weg zu einer umfassenden, zeitgerechten Lösung erkennen.

Wohl ist man sich einig, daß die Lehre allein nicht ausreicht, in den heranwachsenden Menschen die politische Selbständigkeit und ein ausreichendes Maß an freiheitlicher Willensentscheidung und Verantwortung hervorzubringen und zu befestigen, damit sich echt demokratisches Leben erfüllen

¹ Nachgewiesen bei Heinrich Newe, Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule (Kiel 1963) Motto der Schrift

kann. Allgemein hält man darüber hinaus die erziehende Wirksamkeit der Erfahrung für unerläßlich, doch ist man verschiedener Ansicht, wie Wort und Tat einzusetzen sind, damit das eine in seiner Bedeutung nicht überschätzt und dabei die Kraft des anderen richtig ausgewertet wird.

In diesem Problemzusammenhang wird oft von der Schüler-selbstverwaltung und Schülermitverwaltung als einem Mittel politischer Erziehung gesprochen. Auch derjenige, der der Einrichtung von Ämtern, Wahlen, Gesetzgebungen und Gerichten unter Schülern skeptisch gegenübersteht und ihren Wert bezweifelt, muß doch zugeben, daß sich hier ein Weg anbietet, auf dem die bloße Belehrung durch in eigenem Tun gesammelte Erfahrung ergänzt und befestigt werden kann.

Schüler-selbstverwaltung begegnet uns schon im 18. Jahrhundert mit den ersten Versuchen bewußter politischer Erziehung, und seitdem taucht sie immer wieder in verschiedenen Formen auf, wo politische Erziehung gefordert wird. Diese geschichtliche Entwicklung soll in der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden.

Im einleitenden Kapitel wird über die frühen Anfänge der Schüler-selbstverwaltung berichtet, über ihre zunächst rein disziplinarische Bedeutung und ihren allmählichen Wandel zu einem Mittel der charakterlich-sittlichen Erziehung. Diese apolitische Frühgeschichte macht schon mit vielen der Elemente bekannt, die für dieses politische Erziehungsmittel bis heute wesensbestimmend geblieben sind.

Der erste Teil der Untersuchung behandelt sodann deutsche und schweizer Schulversuche des 18. und 19. Jahrhunderts und die praktische Schularbeit einiger Reformpädagogen aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts, um deutlich zu machen, wie hoch hier die Schüler-selbstverwaltung als Mittel politischer Erziehung geschätzt und wie sie in den Schulen eingesetzt wurde.

Diesen Bestrebungen politischer Bildungsarbeit mit und durch Schüler-selbstverwaltung werden im zweiten Teil die als "mitmenschlich" bezeichneten Erziehungsformen Pestalozzis

und Petersens gegenübergestellt, in denen ein anderer Weg politischer Erziehung sichtbar wird.

Die Gegenüberstellung dieser beiden so verschiedenartigen Ansätze führt schließlich im Schlußkapitel zu dem Versuch, Kriterien zu gewinnen, um den Wert der Schülerselbstverwaltung für die Erziehungsaufgaben der Gegenwart bestimmen zu können.

In diesem Sinne mag die Arbeit ein Beitrag zur aktuellen Diskussion um diesen Problembereich sein.

A. APOLITISCHE ANFÄNGE DER FRÜHEN SCHÜLERSELBSTVERWALTUNG IM 16. UND 17. JAHRHUNDERT

Die sogenannte "Schülerselbstverwaltung" hat eine lange, bis ins 15. Jahrhundert zurückreichende Tradition. Den ersten Frühformen, so wie sie sich damals allmählich aus einer einfachen Schülermithilfe entwickelten, lag jedoch zunächst weder eine charakterlich-sittliche noch eine politische Erziehungsabsicht zugrunde. Lediglich die Sorge um die Aufrechterhaltung der äußeren Ordnung und um einen kontinuierlichen Bildungsfortschritt in den überfüllten Schulklassen jener Zeit veranlaßte die Lehrer, befähigte Schüler zur Mithilfe heranzuziehen. Da sich diese Maßnahme bewährte, wurde den Schülern mehr und mehr selbständiges, verantwortliches Handeln in diesem disziplinären Bereich übertragen, und es entwickelte sich etwas, was bereits mit Recht "Schülerselbstverwaltung" heißen konnte. Diese schulische Einrichtung taucht im 16. und 17. Jahrhundert vielfach variiert und modifiziert in manchen Gegenden Deutschlands, besonders im Südwesten und Osten, auf. Sie wandelt sich unter dem Einfluß verschiedener Erzieherpersönlichkeiten zu einem institutionellen Erziehungsmittel und gewinnt im Laufe der Zeit in dieser Hinsicht immer größere Bedeutung. Ein Mittel zur politischen Erziehung war sie jedoch lange Zeit noch nicht, da die gesellschaftlichen Verhältnisse keine allgemeine politische Erziehung forderten. Die Möglichkeit einer Auswertung in dieser Richtung klingt jedoch schon früh gelegentlich an.

Eine Darstellung jener frühen Schülerselbstverwaltung im Rahmen dieser Arbeit ist deshalb gerechtfertigt, ja sogar geboten, weil für viele spätere Versuche politischer Bildung und Erziehung die damalige Form der Verwaltung von

Ämtern durch Schüler bedeutsam blieb und manche Erfahrungen aus dieser Zeit übernommen wurden.

1. Schülermithilfe in den Reformationsschulen

a. Bekannt und vorbildlich unter den Schulen des Späthumanismus im 16. Jahrhundert war das Straßburger Gymnasium unter Leitung von Johannes Sturm. Beeindruckt von der Organisation der Fraterherrnschule zu Lüttich, wo er während seines Studiums erstmals ein Helfersystem kennengelernt hatte, führte er ein solches, erweitert und differenziert, auch an seinem Gymnasium ein.

Er berichtet in seinem Schulplan aus dem Jahre 1538 mit dem Titel "De literarum ludis recte aperiendis" im 4. und 13. Kapitel über drei Arten von Ämtern, die seine Schüler zu verwalten hatten. Nach Menzenthin kann man von allgemeinen Klassen-, Aufsichts- und Ordnungsämtern sprechen.

Sturm teilte jede Klasse in Zehnergruppen ein und stellte an deren Spitze einen "Decurio". Dieser überwachte seine Gruppe bei der Stillarbeit, sorgte hier nicht nur für Ruhe und Ordnung, sondern gab auch schwachen Schülern Nachhilfeunterricht. Einem der "Decurionen" fiel jeden Morgen die Aufgabe zu, eine Liste über Anwesenheit und Zuspätkommen der Schüler zu führen. Außerdem waren die "Decurionen" für ein gutes Betragen ihrer Gruppenangehörigen auf dem Schulweg und dem Gang zur Kirche verantwortlich.

Während das Amt der "Decurionen" also im wesentlichen eine Mithilfe für den Unterricht darstellte, demnach als Klassenamt bezeichnet werden kann, hatten die mit einem Aufsichtsamt Betrauten für die Erhaltung der Schulordnung

zu sorgen. Vom Lehrer öffentlich ernannte, aber auch heimlich bestimmte "Aufpasser" überwachten ihre Mitschüler und waren bei strenger Strafe verpflichtet, jede Übertretung der Schulgesetze, sei es Deutschsprechen in der Lateinklasse oder schlechtes Verhalten innerhalb und außerhalb der Schule, dem Lehrer schriftlich anzuzeigen.

Die Ordnungsämter schließlich bezogen sich auf das häusliche Leben in den Internaten, die den damaligen Schulen allgemein angegliedert waren. Wecken in der Frühe, Austragen und Abräumen der Speisen, die Aufsicht bei Tisch, Vorlesen und Vorbeten, all diese Ämter wurden von Schülern besorgt.

Lehrermangel und überfüllte Klassen, ökonomische Erwägungen in Bezug auf die Internate waren augenscheinlich der Grund zur Einrichtung solcher Schülermithilfe. Daß sich mit ihr auch die Möglichkeit einer charakterlichen Erziehung verbinden ließe, wird kaum erwähnt. In Jürgens eingehenden Untersuchungen des Helfersystems dieser Zeit findet man einmal eine Stelle von Hieronymus Wolf, dem Verfasser der Augsburger Schulordnungen von 1558 und 1576, die dergleichen erzieherischen Absichten erkennen läßt: "Die Einrichtung wird dem Lehrenden ebenso wie dem Lernenden von Nutzen sein; wohl kaum dürfte etwas geeigneter sein, den Fleiß zu erwecken, den Geist zu schärfen und das Gedächtnis zu stärken. Überdies wird er nicht nur das Gelernte wiederholen, sondern anderen mit Rat behilflich sein, was eines Menschen sehr würdig ist."¹

b. In einer anderen Schule dieser Zeit, dem Goldberger Gymnasium, das von Valentin Friedberg, genannt Trotzendorf,

¹ Stephan Jürgens, Das Helfersystem in den deutschen Schulen der Reformationszeit (Langensalza, 1913) S. 31

von 1531 - 1556 geleitet wurde, gab es ein noch feiner detailliertes Helfersystem, das schon echte Züge einer Schülerselbstverwaltung aufweist.

Offensichtlich richtet auch der Rektor Trotzendorf wegen organisatorischer Schwierigkeiten die Schülermithilfe in seiner Schule ein. Baldasarus Rhauus, einer seiner Schüler, dem wir einen Bericht über diese Anstalt verdanken, schreibt, daß das Gymnasium in seiner Blütezeit von über 1000 Schülern aus verschiedenen Ländern besucht wurde, für die nur sechs Lehrer zur Verfügung standen und die in Klassen von 160 - 180 Zöglingen zusammengefaßt waren.

Die Grundstruktur der Ämter war bei Trotzendorf und Sturm sehr ähnlich. Für die Klassenämter bestimmte Trotzendorf Schüler der oberen Klassen und setzte diese als Hilfslehrer in den unteren Jahrgängen ein. Das war möglich, weil er seinen gesamten Unterricht in Form von Frage und Antwort diktizierte.

Im Internat unterstützten ihn Schüler, mit Ordnungs- und Aufsichtsämtern betraut, bei der Durchführung der Hausordnung. Die "Ökonomen" waren für einen reibungslosen Tagesablauf vom Wecken bis zum Türenschließen am Abend verantwortlich; Ordnung und Sauberkeit auf den Schlafsälen und in den Studienräumen wurden von ihnen kontrolliert und Verstöße beim "Oberökonom" gemeldet, der wiederum dem Lehrer berichten mußte. Die "Ephoren" und die ihnen unterstehenden "Discophoren" teilten sich die Aufsicht im Speisesaal, sahen auf gute Tischsitten, sorgten für das Tischdecken und Bedienen. Die "Quästoren" mit dem "Oberquästor" wachten über die Studienzeiten und die "Zensoren" mußten jedes unwürdige Betragen außerhalb des Hauses melden.

Das Besondere der Trotzendorfschen Anstalt aber war, daß er aus ihr eine "respublica scholastica" machte. Lehrer und Schüler bildeten einen, nach dem Vorbild der römischen Republik aufgebauten, Schulstaat. Trotzendorf als "Dictator perpetuus" war der eigentliche Alleinherrscher,

verstand es jedoch mit feinem pädagogischen Geschick, im Hintergrund zu bleiben und seinen Lehrern und Schülern deutliche Mitverantwortung in dem kleinen Staat zu übertragen.

Darüber hinaus aber schuf er eine bis dahin in der Geschichte der Pädagogik noch nie genannte Einrichtung, das Schülergericht. In Anlehnung an die Verfassung der römischen Republik bestand dieses Gericht aus einem Konsul, zwölf Senatoren und zwei Zensoren als Beisitzern. Alle diese Amtsträger wurden vom Rektor selbst ausgewählt, jedes Vergehen wurde erst ihm gemeldet, und er entschied, ob es vom Gericht behandelt werden mußte. Der Angeklagte erhielt eine Frist von acht Tagen, um seine Verteidigungsrede in lateinischer Sprache abzufassen. Am Gerichtstag versammelten sich alle Schüler und Lehrer, und der Rektor selbst trat als Ankläger und Vertreter der Schulgesetze auf. Nach der Verteidigungsrede des Angeklagten wurden Schuldspruch und Strafmaß vom Schülergericht durch namentliche Abstimmung unter dem Vorsitz des Konsuls festgesetzt. Der Konsul verkündete das Urteil, und Trotzendorf wandte sich abschließend mit einer ernsten Mahnung an den Verurteilten. Hier muß gesagt werden, daß eine glänzend abgefaßte, fehlerfreie lateinische Rede das Urteil günstig beeinflusste und Trotzendorf in diesem Gericht vor allem ein ausgezeichnetes methodisches Mittel zur Beherrschung der lateinischen Sprache sah, die in den damaligen Gymnasien als höchstes Bildungsziel galt.

Daß er mit seinem Helfersystem jedoch auch erzieherische Absichten verband, daß gar in der Einrichtung des Schülergerichtes erstmalig der Gedanke einer staatsbürgerlichen Erziehung transparent wird, ist dem Bericht des Rhauus zu entnehmen. Beachtlich in dieser Hinsicht sind seine beiden ersten Schulgesetze, welche Rechtsgleichheit im Schulstaat, und das zur Blütezeit des Absolutismus, fordern: "Der Trojaner und der Tyrer sollen ohne Unterschied

behandelt werden, so sagt Dido bei Vergil. Auch hier, wo aus verschiedenen Teilen des Erdkreises viele zusammenströmen, sollen alle gleichmäßig regiert werden"; und: "Bist du ein Zunftgenosse geworden, so beachte das Gesetz... Wer die Stellung eines Schülers einnimmt, hört auf, ein Adeliger zu sein."² Rhauus berichtet weiter: "Er hatte (Schüler)-Gerichte eingesetzt, vor allem in der Absicht, daß die Jugend sich von früh an daran gewöhne, die Würde der staatlichen Ordnung zu sehen und sowohl die Behörden als auch die Gerichte zu achten wie Gottes Werk, denn er glaubte, wie man Gebetsübungen schon den Seelen der Kleinsten tief einpflanzen müsse, so auch die Achtung vor der staatlichen Ordnung durch Vorführungen von Gerichtsverhandlungen. Ihm lag nicht weniger daran, den Charakter eines jeden zu bilden als den Geist durch Belehrung."³

c. Auf den Erfahrungen ihres Lehrers aufbauend, richteten später einige Schüler Troitzendorfs ebenfalls Systeme der Schülerselbstverwaltung an ihren eigenen Schulen ein. Charakteristisch für sie ist ein noch stärkerer Wandel von der Mithilfe zum verantwortlichen Selbsttun der Schüler.

So veränderte der Rektor Laurentius Ludovicus (1536-1594) am Gymnasium zu Görlitz die Verfassung des Schülergerichtes dahingehend, daß die Schüler die Mitglieder des Gerichtes durch freie Wahlen selbst bestimmten. Der Wahltag galt als ein Höhepunkt des Schullebens, alle Schüler nahmen daran teil, wohl unterrichtet über den Zweck und die Wichtigkeit der Wahl, eingeteilt in sechs "Zenturien", von denen jede aus einer "prima-, media- und tertia tribus" bestand, also

² Stephan Jürgens, Das Helfersystem in den deutschen Schulen der Reformationszeit (Langensalza, 1913) S.42

³ a.a.O. S.50 Fußn. (Aus dem Lateinischen übersetzt)

aus Schülern der höheren, mittleren und unteren Jahrgänge. Jede "Zenturie" durfte aus ihrer Mitte Kandidaten für das Amt des Konsuls und der Senatoren aufstellen. Dann befragte ein "Stimmensammler" jeden Schüler, und die Mehrheit der Stimmen entschied die Wahl. Auch die Inhaber der anderen Schulämter wurden auf solche Weise von den Schülern selbst bestimmt. Einmal im Monat trat der Schülermagistrat zusammen, um Recht zu sprechen. Die Gerichtsverhandlung verlief wie bei Trotzendorf, die Amtssprache blieb Latein, und an der Bedeutung, die einer guten lateinischen Verteidigungsrede beigegeben wurde, läßt sich erkennen, daß auch Laurentius Ludovicus die Einrichtung besonders in methodischer Hinsicht wertete.

Im Gymnasium zu Brieg unter dem Rektorat von Melchior Laubanus von 1614 bis 1633 bestanden ähnliche Einrichtungen, mit kleinen Unterschieden gegenüber Görlitz in der Zusammensetzung des Senats und der Durchführungen der Wahlen. Höchstes Amt war hier das des "Prätors". Es wurde immer von dem Primus der obersten Klasse bekleidet, nur die fünf Senatoren bestimmten die Schüler in geheimer Wahl selbst, wobei nur die der Prima und Sekunda als wahlberechtigt galten.

d. Waren Laubanus, Ludovicus und Trotzendorf in der Beurteilung der erzieherischen und methodischen Möglichkeiten einer Schüler selbstverwaltung weitgehend gleicher Meinung, so daß im Aufbau ihrer Schülerrepubliken nur unwesentliche Abweichungen zu erkennen sind, wird am Gymnasium zu Kronstadt in Siebenbürgen erheblich anders verfahren.

Dort bestimmen Wahlmänner, "Decurionen" genannt und von jeder Klasse in freier Wahl ernannt, die Amtsträger des Magistrats: zwei Zensoren, einen Redner, einen Sekretär, den Ädil und den Musiker. Nur der König, der Höchste in diesem Schulstaat, wird von der ganzen Schulgemeinde gewählt. Seine

Regierungszeit war auf ein Jahr begrenzt, doch für diese Spanne war ihm alle richterliche und gesetzgebende Gewalt übertragen.

Neben diesen nicht unbedeutenden Unterschieden in der äußeren Form der Verwaltung fällt in Kronstadt ein besonders sorgfältiges Bemühen um gerechte und würdige Wahlen auf. Die Betonung dieser sittlichen Momente und die Abschaffung der lateinischen Amtssprache berechtigen zur Annahme, daß der Magister Johannes Honterus(1498-1549) mit seiner Schülerselbstverwaltung viel weniger auf Schulung des Intellekts abzielte als auf die Erziehung jener geistigen und seelischen Kräfte, die den Menschen zum verantwortlich handelnden Glied der bürgerlichen Gemeinschaft machen. Vielleicht erklärt sich diese der Zeit weit vorausseilende Sinngebung daraus, daß die sächsischen Kolonisten in Siebenbürgen, auf sich selbst gestellt, schon nach demokratischen Lebensformen suchten, während in ihrem Vaterland noch der Absolutismus herrschte.

2. Die Schülerselbstverwaltung der Kloster-, Fürsten- und Landesschulen

Wohl die bedeutendsten Schulgründungen der Reformationszeit in Deutschland, die die weitere Entwicklung des gelehrten Schulwesens nachhaltig beeinflußt haben, waren die sogenannten Fürsten- oder Landesschulen, in Württemberg auch Klosterschulen genannt, die im 16. Jahrhundert von den zum neuen Glauben übergetretenen Landesfürsten meistens in säkularisierten Klostergebäuden eingerichtet wurden. Die berühmtesten und für andere ihrer Art vorbildlichsten entstanden in Kur-sachsen: in Meißen im früheren Kloster St.Afra, im Zister-

zienserkloster Pforta und im Augustinerkloster zu Grimma. Auch hier begegnen wir überall Formen der Schüler selbstverwaltung.

Anfangs war die Ordnung in diesen mit großen Internaten verbundenen Schulen von "mittelalterlicher" Strenge. Den wenigen Lehrern aber wurde es bald unmöglich, die wachsende Zahl der Schüler in den oft unübersichtlichen, für ein Internat ungeeigneten Klostergebäuden mit den langen Gängen und vielen Zellen unter genauer Aufsicht zu halten. So bot sich von selbst der Rückgriff auf die Schülermithilfe an.

Die Funktionen der Klassen-, Aufsichts- und Ordnungsämter blieben im wesentlichen die gleichen wie in den eben beschriebenen Schulen. Neu und den Fürstenschulen eigentümlich aber war das Amt der Tisch- und Kammerinspektoren, das im Lauf der Zeit soviel erzieherische Bedeutung gewann, daß es den Charakter dieser Schule entscheidend mitbestimmte.

Tischaufseher, die über gute Tischsitten wachten und für Ordnung im Refektorium sorgten, gab es auch anderswo; hier aber wurde - aus den besonderen räumlichen Gegebenheiten der alten Klostergebäude heraus - dieses Amt nun mit dem des Kammerinspektoren, gekoppelt. Denn weil in der Enge der früheren Mönchszellen, in denen die Schüler arbeiteten und schliefen, meistens nur je zwei Schüler untergebracht werden konnten, tat man jeweils einen älteren mit einem jüngeren zusammen. Der "Obergeselle" mußte seinem "Untergesellen" helfen, für ihn sorgen, ihn überwachen, wofür der jüngere mit kleinen Dienstleistungen zur Hand zu gehen hatte. Es erwies sich bald, daß diese Schülermithilfe nicht nur in disziplinarischer, sondern auch in erzieherischer Hinsicht sehr wertvoll war, und sie blieb darum, zwar öfter abgeändert und reformiert, organisatorisches Grundprinzip an diesen Schulen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein.

Da man rasch erkannte, daß die Aufteilung in etwas größere Gruppen wesentlich vorteilhafter wäre, wurden bald mindestens vier Schüler zusammengefaßt, die wie in einer

kleinen Familie zusammen lebten. Später im ausgehenden 18. Jahrhundert bewohnten jeweils Gruppen von zwölf Schülern einen Arbeits- und Schlafraum; einer von ihnen war Zimmerinspektor und hatte zugleich die Aufsicht beim Mittagstisch.

Die Zimmerinspektoren wählte das Lehrerkollegium aus der Oberprima. Zwei von ihnen hatten je eine Woche lang die Oberaufsicht über die ganze Schule in Hof und Haus. Man nannte sie "Wocheninspektoren"; sie galten als die obersten Beamten des Schulstaates und waren die direkten Helfer des aufsichtführenden Lehrers. Die anderen Inspektoren unterstützten sie dabei. Menzenthin bezeichnete diese Ordnungsbeamten als "geistige Schüleraristokratie", von deren sittlicher Haltung der Geist der ganzen Schule abhing.

Diese starke Betonung und Förderung der Schülermit- und Selbsterziehung ist für die damaligen Fürsten- und Landesschulen bezeichnend. Charakteristisch für die ganze Organisation war, daß sie sich weniger am Vorbild des Staates als an dem der Familie orientierte. Innerhalb der engen Lebensbeziehungen seiner kleinen Gruppe hatte der ältere Schüler umfassendere Möglichkeiten der Erziehung und der Fürsorge, als dies in einem der oben beschriebenen Schulstaaten der frühen Reformation möglich gewesen wäre.

Doch barg diese Einrichtung offensichtlich auch erhebliche Gefahren. Um sich die nötige Autorität verschaffen zu können, hatten die "Obergesellen" oder "Inspektoren" das Recht zu strafen. Selbst unreif, manchmal auch böse, mißbrauchten sie dieses Strafrecht und wurden oft genug zu Peinigern der Jüngeren. Besonders im 17. Jahrhundert, bei allgemein traurigen Schulverhältnissen, schlechten Lehrern und Disziplinlosigkeit der Schüler, wurde das Inspektorat nach Menzenthin zum "Spiegelbild" einer Zeit der Rohheit und des Sittenverfalls. Der Schulkörper hielt, ohne Liebe und Vertrauen, häufig nur zusammen, weil die Älteren und Stärkeren die Jüngeren zu genauester Einhaltung der Schul-

gesetze zwangen und sich selbst dabei ein angenehmes Leben sicherten; die Jüngeren gehorchten ihnen in der Hoffnung, auch einmal die Stellung der Tyrannen einnehmen zu können, und die Lehrer griffen nicht ein, weil die gut funktionierende Disziplin ihnen Bequemlichkeit und Ruhe garantierte.

Erst unter dem Einfluß des Philanthropismus wurden diese Mißstände weithin ausgemerzt. Man beschnitt das Strafrecht der Inspektoren, während man ihnen zugleich mehr persönliche Freiheit schenkte, z.B. die Erlaubnis zu regelmäßigem Ausgang. Durch die Einschränkung in ihrem Strafrecht mußten sie zwar an Autorität bei den jüngeren Schülern verlieren, aber diese Verminderung ihres Ansehens wurde durch ihre Vertretung in der wöchentlichen Synode ausgeglichen. Das war der Gerichtshof des Schulstaates, der jeden Samstag unter Vorsitz des Rektors und unter Anwesenheit aller Lehrer zusammenkam. Dort berichteten die Inspektoren über ihre Beobachtungen während der Woche und klagten die Vergehen der Schüler an, die sie in einem Strafbuch zu notieren hatten. Diese kluge Maßnahme hob einerseits das Ansehen der Inspektoren, andererseits aber kam ihre Aufsichtsführung so selbst unter Kontrolle, und es wurden ihnen durch die Öffentlichkeit der Schuljustiz heimliche, persönliche Übergriffe fast unmöglich gemacht.

So wurde in den Fürsten- und Landesschulen die Schülerselbstverwaltung für lange Zeit wieder in rechte Bahnen geleitet, und obwohl es in der Folgezeit stets kritische Stimmen gab, die diese Ämter in die Hände von Hilfslehrern gelegt wissen wollten, gab es doch ebenfalls immer auch leidschaftliche Verteidiger dieses Systems der Selbsterziehung, die für sein Bestehen eintraten.

Abschließend möchte ich die erzieherische Sinngebung dieser Art von Schülerselbstverwaltung noch mit Worten Kirchners, des Geschichtsschreibers der Schola Portensis, charakterisieren: "Die Landesschule hat als Lehr- und Erziehungsanstalt nicht bloß die wissenschaftliche, sondern

auch die Sitten- und Charakterbildung ihrer Zöglinge ... zur Aufgabe, deren Lösung durch die altbewährte Festigkeit ihrer Verfassung ... nicht wenig erleichtert wird." Dabei habe die Disziplin die Funktion, "die eigentümliche Entwicklung der Charaktere zu sittlicher Kraft, Tüchtigkeit und Selbständigkeit" zu ermöglichen durch Zusammenleben und Gewöhnung "Aller an feste Gesetze und Regeln, an strenge Ordnung und Pünktlichkeit", so "daß sie die Zöglinge in ihrem Zusammenleben durch tätiges Mitwirken in den verschiedensten Arten der Dienstleistungen und Verrichtungen für die Erhaltung der gesetzlichen Ordnung selbst gewinnt und so im Ganzen zu einem kräftigen, lebendigen Organismus eines geordneten Gemeinwesens" hinführt, "in welchem nicht die Willkür, sondern eine gewisse innere Notwendigkeit herrscht".⁴

3. Mithilfe und Selbstverwaltung der Schüler bei den Jesuiten.

Noch im Jahrhundert der Reformation haben auch die berühmten Schulen der Jesuiten ihren Ursprung, in denen wir ebenfalls sehr ausgeprägte und charakteristische Formen von Schülermithilfe und Schülerselbstverwaltung finden. Dieser Orden widmete sich als Träger der Gegenreformation im damaligen Deutschland sehr stark der Jugenderziehung, um einen Nachwuchs heranzubilden, der, ausgestattet mit einem hohen Maß an wissenschaftlicher Bildung, geübt im unbedingten Gehorsam gegenüber Papst und Kirche, fähig sein sollte, selbständig und überzeugend für die katholische Lehre zu wirken

⁴ C. Kirchner, Historia Scholae Portensis (Naumburg 1843)
Einladungsschrift zur dritten Säcularfeier ihrer Stiftung
S.20

und zu streiten. In diesem Sinne galten in der Erziehungsarbeit der Jesuiten die Mithilfe und Selbstverwaltung der Schüler vor allen disziplinarischen Erwägungen: als eine Übung des Charakters zur Ordnung, zur Unterwerfung des eigenen Willens, aber auch als eine Gewöhnung an eigene Entscheidung.

Wir finden in den Jesuitenschulen viele Ämter wieder, die es schon in den Schulen der frühen Reformation gab: den "Decurio" als den Helfer im Unterricht, den "Zensor", sortragend für Ruhe und Ordnung, und das Amt der "heimlichen Aufpasser", die schlechtes Betragen ihrer Mitschüler innerhalb und außerhalb der Schule melden mußten.

Darüber hinaus gab es eine bemerkenswerte Selbstverwaltung in den "Akademien". Das sind kleinere wissenschaftliche Zirkel für eine Auswahl besonders frommer und begabter Schüler. Sie standen unter der Leitung eines vom Rektor bestimmten Lehrers, des "Moderators". Im übrigen jedoch verwalteten sie sich selbst; drei- bis viermal im Jahr wählten sie ihre Beamten: einen Rektor, zwei Konziliarii und einen Sekretär. Der Rektor hatte den Vorsitz bei allen Zusammenkünften und bestimmte mit den Konziliarii weitgehend die Arbeitsweise seiner Gruppe. Von Zeit zu Zeit trat er mit den anderen Rektoren und dem Moderator in einer Konferenz zusammen, um schwierige Probleme zu diskutieren und wichtige Beschlüsse zu fassen. Zu den besonderen Aufgaben der "Akademien" gehörte die Gestaltung der Feste und Schulfeste, deren Planung, Vorbereitung und Durchführung ihnen in eigener Verantwortung überlassen war.

B. DIE BEIDEN GRUNDFORMEN EINES POLITISCH-ERZIEHENDEN SCHULLEBENS SEIT DEM 18. JAHRHUNDERT

I. Politische Erziehung durch Schülerselbstverwaltung

Den frühen Formen der Schülerselbstverwaltung, wie sie sich im Schulwesen der Reformation und Gegenreformation mit hauptsächlich disziplinarischer Sinngebung herausgebildet hatten, wuchs zu Beginn des 18. Jahrhunderts eine weitere erzieherische Aufgabe zu: Die Aufklärung konfrontierte die Pädagogik mit dem Problem der politischen Bildung und Erziehung, und auf der Suche nach zeitgemäßen Lösungen dafür entdeckte man die entsprechenden Möglichkeiten der Schülerselbstverwaltung. Einzelne Pädagogen bauten sie nun mit einer betont politischen Intention in ihre Schulen ein, um in einem staatähnlichen Gemeinwesen nicht nur politische Kenntnisse zu vermitteln, sondern die Schüler durch eigenes "politisches" Handeln politisch zu erziehen.

Je nach den örtlichen und zeitlichen Verhältnissen und der individuellen Verschiedenheit ihrer Begründer unterscheiden sich auch diese Formen politisch ausgerichteter Schülerselbstverwaltung zum Teil weitgehend voneinander. Außerdem führt eine deutliche Entwicklung von der politischen Erziehung nur einer Auslese zur Forderung nach politischer Mündigmachung aller Bürger im Staat, und im Zusammenhang damit wird die Idee dann mehr und mehr aus ihrer Internatsgebundenheit befreit und in die Elementarschule hineingetragen.

Die Schweiz war das erste deutschsprachige Land, in dem dieser Weg politischer Erziehung versucht wurde, und das schon einige Jahre früher, als sich der Gedanke des "self-government" in Amerika durchsetzen konnte.

1. Die Schüler selbstverwaltung in deutschen und schweizerischen Schulversuchen des 18. und 19. Jahrhunderts

a. Zu Beginn des Jahres 1744 erschien in der Schweiz ein Flugblatt mit dem Titel "Patriotische Träume eines Eidgenossen von einem Mittel, die veraltete Eidgenossenschaft wieder zu verjüngen!" Sein Verfasser, der Staatsrat Franz Urs von Balthasar, forderte in dieser Schrift eine nationale Erziehungsanstalt für "Personen, die zu obrigkeitlichen Ehren kommen sollten". Er führte Klage darüber, daß die schweizer Söhne im Ausland studierten und nach ihrer Rückkehr für einen Beruf im eidgenössischen Staat verdorben seien. Das Flugblatt war Ausdruck einer Bewegung in der geistigen Führungsschicht der Schweiz, die eine Regeneration und Reform der Eidgenossenschaft anstrebte und in der Erziehung das wichtigste Mittel dazu sah. Einflußreiche Männer dieses Kreises aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gründeten 1761 die "Helvetische Gesellschaft", "um die Wohlfahrt ihres Vaterlandes zu fördern und alle edlen Gedanken zu unterstützen, die demselben nützlich wären".¹ Als Mitglied dieser Vereinigung sei der Politiker David von Fellenberg genannt, der Vater des Pädagogen Emanuel Philipp von Fellenberg, der sich bei der praktischen Ausführung dieser Reformgedanken einen bedeutenden Namen machte.

Man diskutierte in erster Linie über Vorschläge und Pläne für eine nationale Erziehungsanstalt, doch konnte man sich nicht einigen, und die Zeit verging mit langen Beratungen. Währenddessen aber entstand durch die Initiative und den Idealismus zweier Männer, des evangelischen Pfarrers Martin Planta und des Lehrers Johann Peter Nese-

¹ Bündnerischer Lehrerverein, Jahresbericht 1941, 59. Jahrgang S.6

mann, das erste Philanthropin auf schweizer Boden in Haldenstein.

Im Jahre 1766 lud die Helvetische Gesellschaft Planta ein, um von ihm selbst einen Bericht über seine damals fünf Jahre bestehende Anstalt zu hören. Seine Arbeit wurde als bedeutsamer Schritt zur Verwirklichung der Reformpläne gewertet, wie aus dem Protokoll der Sitzung zu entnehmen ist: "Hierzu hat es eine große Aufmunterung gegeben, die wichtigen und ausführlichen Erklärungen von dem Ursprung, großen Schwierigkeiten und bald hernach glücklichem Fortgang der so berühmten Pflanzschule zu Haldenstein, die der erste würdige Stifter derselben vor der ganzen Versammlung gemacht hat."² Und Christian Rödel meint, daß die Helvetische Gesellschaft in Plantas Anstalt "die Erfüllung der von dem Luzerner Patrizier und Ratsherrn Franz Urs von Balhasar vorgeschlagenen Gründung einer Pflanzschule" sah, "in welcher vor allem junge Patrizier zu künftigen Magistraten, aber auch begabte Jünglinge der mittleren Stände aus verschiedenen Kantonen durch gemeinsames Jugendleben zu eidgenössischem Gemeinsinn und humaner Volksführung erzogen werden sollten".³ Plantas eigene Vorstellungen über das Ziel seiner Schule deckten sich in der Tat weitgehend mit den Plänen Urs von Balhasars; auch er selbst bezeichnet er als sein Hauptabsicht, "junge Leute erstlich zum Christentum zu bilden, hernach zu dem politischen, ökonomischen, Militär- und Kaufmanns-Beruf vorzubereiten".⁴

Aus seinem Bericht über die Organisation des Erziehungsinstituts ist zu erfahren, daß man so etwas wie Schüler-selbstverwaltung im Schulleben von Haldenstein anfangs nicht

² a.a.O. S.8

³ Christian Rödel, Pestalozzi und Graubünden (Winterthur 1960) S.5

⁴ Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft in Schinznach im Jahre 1766 (Rede von Martin Planta) S.42

kannte. Die Aufsicht über die Schüler führten nur Lehrer, "Aufseher", die sehr streng über die guten Sitten ihrer Zöglinge wachten. Doch war "tugendhafter Lebenswandel" Planta, diesem Mann der Aufklärung, so außerordentlich wichtig, daß er fürchtete, seinen Lehrern könnten noch einige Verstöße gegen die Schulordnung und die "sittliche Aufführung" entgehen, und er sann auf Abhilfe. "So haben wir ein Mittel gefunden", heißt es in seinem Bericht, "um unsere jungen Herrn selbst zu Aufsehern einer über den anderen zu machen; die Republik, die wir unter ihnen errichtet haben ist dieses Mittel".⁵

In Anwesenheit aller Lehrer und Schüler wurde in feierlicher Wahlversammlung - wobei die bisherigen Amtsträger in den vier Sprachen der Republik Reden "über die Pflichten der obrigkeitlichen Personen und der Untergebenen, die Tugenden und Laster der Jugend und auch andere nützliche Wahrheiten"⁶ zu halten hatten - von den Schülern die neue Obrigkeit gewählt und die Rangordnung bei Tisch, in der Kirche und bei öffentlichen Veranstaltungen bestimmt. Planta betont, daß nur Verdienst und Tugend "ausschlaggebend für Ansehen und verantwortliche Stellung sind", und er führt dazu aus: "Es geschieht nicht selten, daß die größeren Reichen, wenn sie keine gute Aufführung haben, einen der letzteren, hingegen die Kleinen, aber dabei Tugendhaften einen der ersten Plätze erhalten."⁷ In diesem Sinne wachte Planta selbst über den Wahlakt: "Ob die jungen Leute schon selbst wählen, so geschieht es doch in unserer Gegenwart, und sie werden dazu gewöhnet, ihre Stimme unparteiisch und nach Gerechtigkeit zu erteilen, außer daß wir uns das Recht vorbehalten, denjenigen, welchem Unrecht geschehen sein möchte,

⁵ a.a.O. S.55

⁶ a.a.O. S.55

⁷ a.a.O. S.56

nach vollbrachter Wahl selbst zu erhöhen oder zu erniedrigen."⁸

Die "obrigkeitlichen Personen" übernahmen verschiedene Amtspflichten, die sie gewissenhaft erfüllen mußten; denn auch ihre Fehler wurden so bestraft, wie es die Forderung der Gleichheit aller vor dem Gesetz verlangte. Ein "Zensor" beobachtete das sittliche Verhalten seiner Mitschüler und benannte jeden Samstag vor dem Schülergericht die drei Tugendhaftesten und Sträflichsten. Der "Aedilis plebejus" wachte darüber, daß "in Gesprächen nichts Unanständiges, kein Fluchen, Schwören oder unreine Reden gehört werden". Der "Prätor" sollte Beleidigungen, Zank und Streitigkeiten verhindern. Der "Quästor" schrieb diejenigen auf, die ihm von Lehrern oder anderen Amtspersonen gemeldet wurden, weil ihre Vergehen besonders schwer waren oder wiederholtes Ermahnen bei ihnen nichts geholfen hatte. Auch konnte jeder, der sich von einem Mitschüler beleidigt glaubte, diesen beim "Quästor" anzeigen. Wer aufgeschrieben war, hatte einen Prozess zu erwarten und mußte sich vor dem Schülergericht verantworten.

Planta schildert: "Des Samstags werden nun ein paar Stunden der Untersuchung dieser Prozesse gewidmet. Die ganze Republik sitzt in Form eines halben Mondes; die obrigkeitlichen Personen setzen sich zu einem besonderen Tisch nahe bei dem Tische der Lehrer; der Quästor legt uns die Prozesse schriftlich vor, von welchen wir, um der Zeit zu schonen, die meisten selbst entscheiden, die vier oder fünf der wichtigsten aber auszeichnen und vor das Gericht der Republik verweisen. Nun läßt der Quästor den Aufgezeigten vorfordern, trägt die Anklage nach den Regeln des Fori vor, der Angeklagte verteidigt sich, oder läßt sich durch einen Advokaten verteidigen; der Consul examiniert, höret die Zeugen ab, legt das Stillschweigen auf, läßt die Parteien ab=

⁸ a.a.O. S.56

treten, trägt die Sache dem Gericht vor, nimmt die Stimmen auf und formieret nach Anweisung der Mehrheit das Urteil, welches er uns zur Bestätigung hinterbringet."⁹

Als wichtige Amtsperson der Schülerrepublik ist noch der mit dem Vetorecht ausgestattete "Tribunus plebis" zu nennen: "Er wachet für die Sicherheit und das Beste des Volkes, wohnet den obrigkeitlichen Versammlungen bei, und ob er schon keine Stimme hat, so kann doch kein Schluß gelten, wenn er sich widersetzt."¹⁰

Bei Betrachtung dieses Schülerstaates zu Haldenstein muß eine starke Ähnlichkeit mit dem Trotzendorfschen am Goldberger Gymnasium auffallen, und es ist anzunehmen, daß sich Planta an dieser frühen Form der Schülerselbstverwaltung orientiert hat. Auch Planta sah - wie Trotzendorf - in der Schülerselbstverwaltung nicht zuletzt ein methodisches Mittel des Sprachunterrichts; er baute sie laut eigener Aussage nach dem Muster der römischen Republik auf, "weil unsere jungen Leute bei Lesung der römischen Geschichte und der lateinischen Schriftsteller, durch diesen Schatten der Nachahmung besser in den Stand gesetzt werden, sie zu verstehen",¹¹ und er verlangte, sicherlich zur sprachlichen Übung, daß alle Reden in den Versammlungen in den vier Unterrichtssprachen der Schule zu halten seien. Doch im Unterschied zu Trotzendorf legte er mehr Gewicht auf die Möglichkeiten sittlicher Erziehung, die in dieser Einrichtung stecken, und er nutzte sie darüber hinaus, und zwar erstmalig in der Geschichte der Pädagogik, vor allem für politische Erziehungsziele.

Die gewissenhafte Verwaltung von Ämtern, unparteiisches, gemeinnütziges Wählen und die Rechtsprechung im Schülergericht sollten den Schülern das Selbstdenken, Ent-

⁹ a.a.O. S.58

¹⁰ a.a.O. S.59

¹¹ a.a.O. S.59

scheiden, Abwägen, Urteilen zwingend nahelegen; unter der weisen Lenkung des Erziehers könne ihnen durch eigenes Erleben der Wert mancher das Wohl des Staates sichernden sittlichen Grundsätze nach Plantas Meinung besser klar werden als durch alle Belehrung. So rühmt er beispielsweise von seinem Schülergericht: "Es ist angenehm, wenn man sieht, wie sie ohne Ansehen der Person mit unparteilicher Gerechtigkeit richten!"¹² Planta wollte für den Staat erziehen, einmal durch einen guten Geschichtsunterricht, durch Vermitteln gründlicher Kenntnisse vom Aufbau und der Entwicklung der schweizer Republik, wie es nachweislich in seiner Schule geschah; außerdem aber wollte er alle Möglichkeiten der Vertiefung und Intensivierung ausnutzen, die Erleben, Anschauung und Gewöhnung bieten, und das glaubte er vor allem durch die Schülerselbstverwaltung erreichen zu können.

Hatte Planta mit seiner Arbeit Erfolg, wurde sie wirklich der große erzieherische Beitrag zur Reform des Vaterlandes? – Den Nachweis liefert die schweizer Geschichte. Bedeutende Politiker waren Zöglinge seiner Anstalt: so Lucas Legrand, später Direktor der helvetischen Republik; ebenso der verdienstvolle Bürgermeister von Zürich Hans von Reinhard; auch Johann Baptista Tscharnier, Kämpfer für politische und erzieherische Reformen. Der am Aufbau der helvetischen Republik entscheidend beteiligte César Leharpe betont, rückschauend auf seine politische Laufbahn, daß sein "republikanisches Bewußtsein" während seiner Studienzeit in Haldenstein geweckt wurde und daß er schon damals, angeregt von der Verfassung jener Schule, auf einsamen Spazierwegen Entwürfe einer zukünftigen schweizer Republik erdacht habe.

Nach Plantas Tod ging das Philanthropin, das noch unter seiner Leitung von Haldenstein nach Marschlins verlegt worden war, durch die Unzulänglichkeit seines neuen Leiters, Karl Friedrich Bahrddt zu Grunde. Man hatte zwar auch in

¹² a.a.O. S.59

Marschlin's noch die Schülerselbstverwaltung beibehalten, doch war sie zu einer äußeren Gewohnheit ohne erzieherischen Wert geworden. Als die Plantasche Anstalt geschlossen wurde, gab es solche Selbstverwaltungen in der Schweiz für einige Jahre nicht mehr.

Dann errichtete der pädagogisch stark interessierte Politiker Johann Baptista Tschanner, einer der bekannten Schüler Plantas, eine "Nationalschule" auf seinem Landgut zu Jenins, die später in dem Seminar zu Reichenau ihre Fortsetzung fand, wo auch Johann Peter Nesemann mitarbeitete, der schon in Haldenstein und Marschlin's Bedeutendes geleistet hatte. Mit seiner Hilfe ließ Tschanner die Schülerselbstverwaltung als Mittel politischer Erziehung in Reichenau wieder aufleben.

In der Anstalt zu Jenins war es noch nicht zu einer echten Schülerselbstverwaltung gekommen, aber es gab dort eine eigenartige Schulgerichtsbarkeit. Aufsicht, Strafrecht und Gesetzgebung lagen in der Hand des Leiters und seiner beiden Lehrer. Über leichte Vergehen entschied der aufsichtsführende Lehrer selbst, über schwerere die Lehrerkonferenz. Nur außergewöhnliche Fehltritte kamen vor das "Zeitgericht". Dieses tagte einmal im Monat unter Vorsitz des Oberlehrers, dem der zweite Lehrer assistierte, ihm beigeordnet der tugendhafteste Schüler der Schule. Zweimal im Jahr, an den Churer Markttagen, wurde eine besondere Gerichtsversammlung, das "Besatzungsgericht", abgehalten. Hier führte Tschanner selbst den Vorsitz, aber mit ihm waren die beiden Lehrer, alle anwesenden Eltern, von Tschanner eingeladene Freunde und zwei Schüler aus dem Schülertugendorden stimmberechtigt. Am ersten und zweiten Tage dieses drei Tage währenden Gerichtes berichteten die Lehrer über ihre Amtsausübung und führten die Leistungen der Schüler vor. Alle Anwesenden hatten das Recht, anonym schriftliche Klagen über Leiter, Lehrer und Schuleinrichtungen in einen Kasten zu werfen, der von Tschanner geöffnet wurde; die eingereichten Beschwerden

wurden dann vom Gericht verhandelt und entschieden.

Außer diesen Schulgerichten gab noch eine andere schulische Einrichtung den Schülern Gelegenheit, mitzubestimmen und Ämter zu verwalten; man kann jedoch auch sie kaum als eine Art von Schülerselbstverwaltung ansprechen. Jeweils am dritten Nachmittag des Besatzungsgerichtes wurde - so schreibt Tschanner darüber in seinem Schulplan - "Gemeinde und Besatzung gehalten. Bei dieser Besatzung präsidiert der Eigentümer oder jemand von seinetwegen, und es stimmen dazu erstens die Lehrer, zweitens alle anwesenden Eltern und sonst vom Eigentümer eingeladene Gäste und drittens alle Zöglinge. Hier werden nun je nach dem Verhältnis der größeren oder kleineren Anzahl von Zöglingen mehr oder weniger Ehrenstellen proforma besetzt, jedoch aber alle halbe Jahre in der Regierungsform abgeändert, um die Kinder von Jugend auf mit allen in unserem Vaterland obwaltenden Verfassungen auf eine praktische Weise bekannt zu machen. Es wird daher in einem Semester z.B. ein Landmann, ein Landschreiber und ein Säckelmeister erwählt, ein anderes Mal wird ein Landvogt, Stadtvogt, Richter und Schloßschreiber nach dem Muster der Herrschaft Maienfeld besetzt. Wieder ein anderes Mal wird ein Bürgermeister, Stadtvogt etc. nach dem Muster von Chur bestimmt... Die erste Stelle bei dieser Besatzung wird allemal dem Eigentümer selbst, die Statthalterschaft dem Oberlehrer und die übrigen Stellen den Zöglingen selbst durch die Mehrheit der Stimmen aufgetragen. Es wird dann eines des Ergötzlichsten sein, bisweilen nach Anleitung der jeweiligen Verfassung bald ökonomische, bald gerichtliche und bald Regierungs-Fälle zu behandeln und zu beurteilen. Bei der erwähnten Besatzung aber muß jeder austretende Beamte eine kleine Abdankungsrede halten, welche der bisherigen Verfassung angemessen ist. Noch vor der Abdankung werden die allfällig neuen Ankömmlinge als Mitbürger aufgenommen und eingeschrieben und Gesetze, oder was sonst aus dem Plan erforderlich, öffentlich abgelesen und erklärt, auch allenfalls

neue Verordnungen oder Abänderungen der bisherigen vorge-schlagen und darüber zwar votiert, aber doch nur vom Eigentümer allein decretiert."¹³

Im Jahre 1793 wurde - wie gesagt - die Nationalschule von Jenins nach Reichenau verlegt, und hier begegnen wir nun wieder einer echten Form der Schülerselbstverwaltung, die Tschanner schließlich den mehr schulenden als erziehenden Übungen von Jenins vorzog. Die Aufrechterhaltung der Ordnung in dieser Schülerrepublik war ganz in die Hände der Schüler gelegt. Unter wachsamer Anleitung der Erzieher gaben sie sich selbst Gesetze und verhandelten ihre Vergehen vor eigenem Gericht. Da Schüler jedoch zu übermäßig harten Urteilen neigen, behielten sich die Lehrer das Recht vor, die Beschlüsse des Schülergerichts in sehr extremen Fällen abzuändern. Z.B. verurteilten die Schüler einen Mitschüler, der absichtlich ein Treppengeländer beschädigt hatte, zu zewertägigem Ausschuß aus ihrer Gemeinschaft, zum Ersatz des Schadens und zum Tragen eines Umhängeschildes mit der Aufschrift: "Sehet den Verderber des Hauses!" Hier hielten die Lehrer eine Revision für notwendig: Der Schüler durfte sich nicht mehr am Treppengeländer festhalten, und er mußte aufpassen, daß auch kein anderer es beschädige; denn wenn es brechen sollte, müsse er es mit dem neuen Übeltäter instandsetzen.

Anfänglich bildeten die Schüler aller Jahrgänge ein einziges Tribunal, das sich später in eines der älteren und eines der jüngeren Schüler teilte. Disziplinarsachen behandelte jedes Tribunal für sich, neue Gesetze und Verordnungen wurden von beiden gemeinsam beschlossen. Den Verlauf einer solchen gesetzgebenden Sitzung gibt ein Protokoll aus dieser Zeit wieder:

¹³ Alfred Rufer, Vier bündnerische Schulrepubliken aus der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts (Bern 1921) S.15-16

"Zweite Sitzung, Juni 1797

Präsident: Ulrich Pestalutz

Sekretär: Denz

Nr.1 Gesetzgebung. Veraguth tat im Namen des Tribunals der Älteren den Vorschlag, daß man wegen den Unordnungen in und außer dem Schlosse zwei Inspektoren erwählte, deren Pflicht denn wäre, daß sie erstens zwischen den Freistunden im Schlosse herumgingen und wenn sie jemanden rennen, raufen sähen, sollten sie alle Abend das Verzeichnis Herrn Doktor und Professor Nesemann oder Herrn Doktor Zschokke geben. Wie auch das gleiche, wenn jemand eine lobenswürdige Tat ausübte. Zweitens sollen sie bei den Spielen gegenwärtig sein, um, wenn sich da Unfug ereignete, es gleichfalls dem Herrn Lehrer anzuzeigen.

Nr.2 Herr Doktor Zschokke fügte noch hinzu, daß keiner vom Tribunal der Jüngeren sich, wenn er auch schon von einem der Herrn Lehrer Erlaubnis hätte, solle vom Schloß entfernen dürfen, ohne sich auch beim Inspektor zu melden.

Nr.3 Von jedem Tribunal wird jede Woche einer gewählt, hätte aber das Tribunal der Jüngeren keinen, der sich für fähig hielt, das Inspektorenamt zu bedienen, so können beide vom Tribunal der Ältern gewählt werden; jeder dieser Inspektoren bediene sein Amt dreieinhalb Tage, während welcher Zeit er von allen schriftlichen Aufsätzen frei ist.

Nr.4 Der Vorschlag wurde angenommen und Conrad Zuppinger und Calep Pestalutz zu Inspektoren gewählt. Gerichtsherr Heindel (ein Lehrer) klagte Carl und Calep Pestalutz wegen der schlechten Verwaltung ihres Zensorenamtes an, die Strafe wurde ihm überlassen und er dekretierte ihnen, daß sie zweimal am Essen stehen sollten. Calep wurde auch sofort vom Tribunal von seinem Inspektorenamate abgesetzt und kann es binnen 14 Tagen nicht mehr bedienen. Ulrich wurde an seiner Stelle erwählt."¹⁴

¹⁴ a.a.O. S.33

Hatte das Gericht die Angelegenheit des Schulstaates geordnet, so befaßte es sich mit historischen Prozessen oder mit Verhandlungen, die zur Zeit vor dem Bundesgericht geführt wurden und die Gemüter in der Schweiz erregten. Bei dem Versuch, diese Prozesse der großen Politik auf eigene Weise mit eigener Meinung durchzuführen, verteilten sich die Lehrer auf die streitführenden Parteien, besprachen sich mit den Schülern und suchten aus deren Reihen Advokaten aus, von denen sie sich bei den Verhandlungen vertreten ließen, eine Übung, die bei diesen jungen Leuten, die in Zukunft einmal die Führungsschicht der Schweiz bilden sollten, großes Interesse fand. Im Sommer 1796 behandelte man beispielsweise die Themen: "Haben Richter in Kriminalurteilen bei Übertretungen der Gesetze bloß auf Illegalität der Handlungen oder auch Moralität Rücksicht zu nehmen? Sind Todesstrafen in einer Staatsverfassung notwendig oder nicht?"¹⁵

Neben den beiden Tribunalen fungierte noch ein eigenes Sittengericht. Hier wurde der sittlich-charakterliche Stand jedes Schülers laufend von den Mitschülern beurteilt. Der einzelne mußte den Verhandlungsraum verlassen, während die anderen anonym auf einem Zettel ihre Beobachtungen über seine guten und schlechten Charaktereigenschaften aufschrieben. Die Beurteilung, die durch die Auswertung dieser Zensuren zustande kam, wurde ihm dann vorgetragen und in einem Protokoll festgelegt. Nach Meinung der Lehrer Nesemann und Zschokke sollte so jeder selbst zu höherem Sittlichkeitsstreben angeregt werden, andererseits sich in verantwortlicher Beurteilung des Nebenmenschen und in aufbauender Kritik üben.

Vergleichend ist zu sagen, daß weder in Haldenstein-Marschlins noch in Jenins das Schulleben so demokratisch geführt wurde wie in Reichenau. Hier erreichte die Schüler-

¹⁵ Carl Günther, Heinrich Zschokkes Jugend- und Bildungsjahre (Aarau und Leipzig 1918) S.173

selbstverwaltung einen Höhepunkt an freiheitlicher Ausgestaltung, an autonomer Gesetzgebung und eigener Rechtssprechung. War Planta der erste, der sie als Mittel politischer Erziehung gebrauchte, so hat Tschanner mit seinen Lehrern Nese=mann und Zschokke ihre politisch bildenden Möglichkeiten schon weit stärker auszuwerten verstanden.

b. Um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert lebte ein großer Teil der schweizer Bevölkerung in äußerster Armut. Unter der gewissenlosen Ausnutzung der herrschenden Stände und ohne Bildungsmöglichkeiten verharren sie in einem Elend, das noch größer wurde, als übergreifende französische Revolutionstruppen manchen Kanton der Schweiz verheerten.

Durch die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzenden Bemühungen, den von Uneinigkeit und selbstsüchtigen Streitereien der Besitzenden so zersplitterten und mit sozialen Mißständen schwer belasteten eidgenössischen Staat zu reformieren, waren regenerierende Kräfte geweckt und fruchtbare Ansätze zu seiner Gesundung hervorgebracht worden. Allgemein erwartete man vor allem von einer guten staatsbürgerlichen Erziehung die "Rettung des Vaterlandes". Viele hielten die Heranbildung einer neuen fähigen Führungsschicht für die vordringlichste Erziehungsaufgabe: exemplarisch in diesem Sinne wirkten Planta und der Kreis der Lehrer und Schüler um ihn. Pestalozzi aber erkannte schon damals die ebenso dringende Notwendigkeit der Armenerziehung und beschloß, mit und für die Verwahrlosten zu leben, daß auch aus ihnen "Menschen" und "Bürger" würden. Vieles blieb noch zu tun, besonders da die üblen Auswirkungen der Französischen Revolution bald darauf die Lage in wirtschaftlicher und ideeller Hinsicht verschärften.

Da trat im Jahre 1799 Philipp Emanuel von Fellenberg mit der Gründung einer Bildungs- und Erziehungsstätte in

Hofwil in das pädagogische Regenerationsbemühen der Schweiz ein. Wie schon erwähnt, war er der Sohn des Politikers David von Fellenberg, eines bedeutenden Mitbegründers der Helvetischen Gesellschaft, und von daher mit den Reformgedanken dieser Vereinigung gut bekannt; darüber hinaus aber auch durch einen "dreißigjährigen vertrauten Verkehr" mit Pestalozzi von dessen Erziehungsidee auf das tiefste beeinflusst.

Zu seiner Anstalt zählten mehrere Institute: eine "Schule für höhere Söhne", eine Realschule, eine Landwirtschaftsschule, eine Mädchenschule und eine Armen-erziehungsanstalt. Dieses ungewöhnliche Beieinander so verschieden gearteter Schultypen bestand nicht zufällig, bildete vielmehr die Voraussetzung für die Verwirklichung seiner Idee von Erziehung. In ihrer Verbindung sollte eine Nationalerziehung möglich werden, zu der Fellenberg die Staatsmänner und alle anderen Verantwortlichen seiner Zeit eindringlichst aufforderte, um die "immerfort wachsende Staatsnot in die höchste und zuverlässigste Staatswohl-fahrt umzuwandeln" und "anstatt der Königs- und Ministermörder nur Staatsbürger zu erziehen."¹⁶ Denn Fellenberg hatte die französische Revolution erlebt, und er fürchtete, daß die immer drückendere Armut der unteren Schichten erneut zu solch schrecklichen Ereignissen führen könnte. Für ihn stand fest, daß eine Revolution durch den Versuch der gleichmäßigen Aufteilung des materiellen Besitzes keine besseren sozialen Verhältnisse zu schaffen vermöge, sondern daß nur rechte Erziehung und Bildung des ganzen Volkes dem Staat die Gesundung, den dauerhaften Frieden, Sicherheit und Glück in jedem Stand bringen würden.

Die weitgehende Übereinstimmung seiner Vorstellungen mit den Forderungen Fichtes in den "Reden an die deutsche Nation", außerdem die Tatsache, daß er Fichte sehr gern als

¹⁶ Philipp Emanuel von Fellenberg, Pädagogische Blätter von Hofwil (Bern 1843) 1.H. S.34

Lehrer für seine Schule geworben hätte - der auch, eigenen Briefen zur Folge, nicht abgeneigt war, der Bitte nachzukommen, wäre er nicht durch den Aufbau der neuen Universität zur Zeit in Berlin festgehalten worden - beweisen, wie stark die Fichteschen Ideen Fellenberg begeisterten, so daß er die "genugtuende praktische Ausführung" derselben zu seiner Aufgabe machte.

Wie Pestalozzi vertrat Fellenberg die standesgebundene Erziehung. An der alten gesellschaftlichen Ordnung festhaltend, wollte er durch eine von den Bedürfnissen und Aufgaben eines jeden Standes bestimmte, spezifische Ausbildung und Erziehung alle Menschen in ihren von Geburt an festgelegten Lebensbereichen tüchtig und zufrieden machen. Wie in der Wirklichkeit des schweizer Staates die Stände streng getrennt waren, so blieben auch die einzelnen Institutionen seiner Anstalt gegeneinander abgegrenzt. Das enge Nebeneinander sollte jedoch die Möglichkeit der gegenseitigen Anschauung, des Sichkennenlernens, der Entwicklung von Vertrauen und Achtung voreinander schaffen, worin Fellenberg die Grundlage gesunder Staatenbildung zu erkennen glaubte: "Die Kinder der Hochgestellten werden sich vermittle der in unseren pädagogischen Wirkungskreisen stattfindenden Kombination überzeugen können", so führt er dazu aus, "daß die Kinder der Armen, so wie man sie da erzieht, ihre Bestimmung viel besser in reiner Ausprägung wahrhaft menschlicher Würde und Tüchtigkeit zu erfüllen vermögen", und die Kinder der Armen würden erleben, "welches anhaltenden Fleißes, wieviel Lernens und wie großer Anstrengung die mit äußeren Glücksgütern ausgesteuerten Menschen von ihrer frühesten Jugend aus bedürfen, um sich ihrer Stellung in der menschlichen Gesellschaft gewachsen zu erweisen."¹⁷ In dem reichen Knaben, der hier die Not der Armen von Angesicht zu Angesicht kennenlernte, sollte der Wunsch wachsen, dem Mitmenschen zu helfen,

¹⁷ a.a.O. S.48

gleichzeitig die Erkenntnis reifen, daß die Machthaber nicht durch gelegentliches Almosenverteilen die Besitzlosen für ihre Interessen gewinnen können, sondern nur, indem sie ihnen die Möglichkeit einer höheren "Industrieentwicklung" geben; dann würden die Armen selbst wünschen, daß die öffentliche Ruhe und Ordnung erhalten bleibe, "in deren Schoße ihre Industrie gedeihen kann", und so werde an die Stelle des mißgünstigen Nachoberblickens die Dankbarkeit treten und schließlich ein Staat entstehen, in dem "jeder Arme reich, der Mittelstand beruhigt und jeder Reiche in seinem persönlichen Dasein, in seinem Besitzstande und in derselben Genüsse sichergestellt werden könne".¹⁸

Ist hiermit das Ziel von Fellenbergs Erziehungsarbeit umrissen, bildet also die örtliche Nähe der verschiedenen Erziehungsstätten ein entscheidendes Kriterium zu dessen Verwirklichung, so zeigt der Ablauf des Schullebens deutlich, welche eine wichtige Funktion der Schülerselbstverwaltung auch in dieser politisch ausgerichteten Erziehung zufällt. Es ist bezeichnend, daß Fellenberg sie in der "Schule für höhere Söhne" und in der Armenerziehungsanstalt einrichtete, pflegte und sich entwickeln ließ; hing doch damals von der politischen Einstellung dieser beiden Stände das Schicksal des schweizer Volkes in besonders hohem Maße ab.

"Weil die bisherige Erziehung zu guter Ordnung und Sittlichkeit höchstens ermahnt" habe, forderte er in Übereinstimmung mit den Theorien Fichtes, daß die Schüler selbst "mancherlei Aufsichten und Verantwortlichkeiten übernehmen" sollen. "So sind schon die Kinder an einen kleinen Staat gewiesen, die Schule... Die Schule ist der Übergang, die Brücke vom elterlichen Haus zum Staatsleben", sagt Fellenberg in seinen "Pädagogischen Blättern" und führt weiter dazu aus: "Die Pflichten der Kinder gegen die Schulordnung, die Lehrer, die Mitschüler steigern sich zu Pflichten gegen das

¹⁸ a.a.O. S. 34

Staatsgesetz, die Obrigkeit, den Mitbürger". Durch eigenes, verantwortungsvolles, richtig gelenktes Handeln soll "die Macht der Gewohnheit in den Gemütern Wurzel fassen, damit sie in den späteren Kreisen des bürgerlichen Lebens Segensfrüchte für das Gemeinwohl tragen."¹⁹

Zunächst entwickelte sich eine Schülerselbstverwaltung in der Armenerziehungsanstalt, und zwar zur Arbeitsentlastung des einzigen Lehrers. Sie war von einer bemerkenswerten Originalität und entfaltete sich mit soviel echter Eigeninitiative der Schüler, wie bisher noch keine andere derartige Einrichtung.

Jakob Wehrli war der Leiter und einzige Lehrer der Hofwiler Armenerziehungsanstalt. Fellenberg selbst charakterisiert diesen Mitarbeiter als eine wahrhafte Pestalozzinatur, schätzt seine pädagogischen Fähigkeiten und zollt besonders der hohen Berufsauffassung Wehrlis uneingeschränktes Lob. "Wehrli aber sehnte sich gar bald nach Zöglingen", berichtet er, "sein Beruf stand in seiner vollen Wichtigkeit und Würde vor ihm, er war dafür begeistert... Nicht daß es das Ziel in eigener Ausbildung schon ergriffen zu haben wähnte, aber er erstrebte es in eben dem Maße, in welchem er die Größe des Berufes auffaßte, von wahrer Demut durchdrungen."²⁰

Liest man die Schilderung Fellenbergs über die Eröffnung der Anstalt und die Beschreibung der Zöglinge, fühlt man sich gleichsam nach Stans versetzt: "Es waren von der Polizei aufgegriffene Bettler, ... ausgehungerte Jammergestalten, ... streitsüchtige Strolche und schmutzige Gassenjungen voller Läuse, durch Affenzucht verhätschelte, arbeitsscheue Näscher, neben beiden auch wieder Kinder ehrbarer Haushaltungen, gut geartete verlassene Waisen."²¹ Nach dem Vorbild Pestalozzis sorgte Wehrli wie ein Vater

¹⁹ a.a.O. 2.H. S.35

²⁰ Philipp Emanuel von Fellenberg, Darstellung der Armenerziehungsanstalt (Aarau 1813) S.23

²¹ a.a.O. S.23

für diese Kinder und pflegte sie wie eine Mütter. Bald vertrauten und gehorchten sie ihm, und er hatte sich den Boden geschaffen, auf dem er sie zu Arbeitsgeschick, Ordnung, Fleiß und anderen Tugenden erziehen und bilden konnte. Zweckmäßiger Schulunterricht wechselte mit wohlgeleiteter Handarbeit, vor allem Landarbeit. Oft, besonders im Sommer, wurden beide miteinander verquickt. "Auf dem Arbeitsfelde, wenn die Hände und Füße mit der mechanischen Tätigkeit beschäftigt waren, erzählte Wehrli, selbst arbeitend, seinen neben ihm arbeitenden Kindern belehrende Geschichten, ließ Rechenaufgaben lösen, erklärte ihnen die Naturbestandteile des Bodens..., zeigte ihnen den Unterschied der Kulturpflanzen und Unkrautarten, ihren Nutzen und Schaden, brachte ihnen die Regel der Schönheit und Ordnung aus der Zeichenkunst und Geometrie, die Anlegung der Pflanzreihen, Absteckung der Beete zur Anschauung und Anwendung."²²

Die Zöglinge sollten bis zum 21. Lebensjahr in der Anstalt verbleiben und in den beiden letzten Jahren durch Arbeit ihre Ausbildung abverdienen. Danach konnten sie selber Lehrer an Armenenerziehungsanstalten werden. Die Zahl der Schüler wuchs sehr schnell, und Wehrli brauchte Gehilfen. Doch blieb von denen, die ihm Fellenberg schickte, keiner länger als 2 - 3 Wochen, weil ihnen allen das Maß an Idealismus fehlte, jede Stunde, Arbeit und Freizeit mit den armen Kindern zu teilen. So mußte Wehrli einen anderen Weg finden, und er begann mit dem Aufbau einer Schülermithilfe.

Für diesen tief religiösen, weit mehr von handelnder Nächstenliebe als von Gelehrsamkeit erfüllten Mann ist es bezeichnend, daß ihm dabei nicht die Geschichte der Pädagogik, sondern die Bibel Wegweiser war. Jesus und seine Jüngerschaft standen ihm als Leitbild vor Augen, als er sich aus seiner Schülerschar diejenigen aussuchte, die ihm auf Grund ihres hohen sittlichen Standpunktes geeignet schienen, ihm

²² J.A. Pupikofer, Leben und Wirken von Johann Jakob Wehrli als Armenenerzieher und Seminardirektor (Frauenfeld 1857) S.99

tatkünftig und opferwillig beim Unterricht, bei der Feldarbeit und der Versorgung der Kinder zu helfen, damit sich so der Geist brüderlicher Liebe, der die Ausgewählten untereinander und mit ihm verband, auf die ganze Schulgemeinde übertrüge und schließlich alle daraus lebten. Doch wollte er bei der Bildung dieser Jüngerschaft "die Erziehung einer guten Absicht nicht durch überspannte Zumutungen unmöglich machen." "Ich will vielmehr", betont er, "die Fälle merken, wo immer durch Gewährung eines sinnlichen Wunsches oder geringen Vorteils der Mut und die Freudigkeit zu einem Hauptzweck belebt werden kann. Denn durch die Welt der Sinne gelangen wir erst hinauf zu geistiger himmlischer Höhe."²³ Und weiter argumentiert er: "Bei vielem Guten, das die Apostel für den Zweck ihres Meisters an den Tag legten, schienen dieselben in ihrer Beharrlichkeit doch durch die sinnliche Vorstellung, einst seine Staatsräte oder dergleichen zu werden, nicht wenig angetrieben zu sein.... Wir finden nirgends, daß sich der Heiland in den ersten Jahren etwa besondere Mühe gegeben habe, ihnen ihre Vorstellungen nehmen zu wollen; im Gegenteil fand er es angemessen, sie solange dabei zu belassen, ja jene Vorstellung sogar als Reizmittel für ihre Ausbildung zu benutzen, bis dieselben als Schuppen von selbst von ihren Augen fielen."²⁴

Trotzdem mußte Wehrli erkennen, daß eine Nachahmung der Gemeinschaft Jesu mit seinen Jüngern in so reiner und idealer Form unter seinen Schülern nicht ganz zustandekam, besonders als sich einige ältere Zöglinge weigerten, zum Abschluß der Ausbildung zwei Jahre unentgeltlich an der Anstalt zu arbeiten. Sie versuchten die übrigen aufzuwiegeln und mußten darum von der Schule verwiesen werden. So enttäuschend diese Vorkommnisse Wehrli trafen, verhalfen sie andererseits einer gemeinschaftsbildenden Kraft unter den äl-

²³ a.a.O. S.113

²⁴ a.a.O. S.113

teren Schülern zum Durchbruch, die in schönster Weise den Erfolg seiner langjährigen, aufopfernden Erziehungsarbeit bestätigte. Denn nun um die "Ehre der Anstalt zu wahren", ihre Gemeinschaft zu erhalten und zu festigen, bildeten sechs der älteren Schüler einen "Bund", informierten die Mitschüler und vergewisserten sich durch eine geheime Zettelwahl, ob sie von allen als "Älteste, Helfer und Beförderer alles Edlen anerkannt" würden und "Gehorsam erwarten" dürften. Aus eigenem Antrieb, und das ist besonders beachtlich, richteten sich diese Schüler eine Selbstverwaltung ein und schafften sich so die Möglichkeit, im Selbsttun zu erlernen, wie jeder "Ordnung, Kraft und Verdienste schätzen und richten, Gesetze heilighalten und handhaben" muß,²⁵ ein Vorhaben, das Wehrli erfreute Zustimmung und weisen Beistand, sowie Fellenbergs aufmerksame Anerkennung fand. Aus der Überzeugung heraus, daß diese Art von Schulorganisation der so dringend geforderten politischen Erziehung endlich einen guten Weg geöffnet habe, schreibt Wehrli in einem Brief an seinen Vater: "Das gesellschaftliche, gemeinbürgerliche Leben, in das der Zögling später als Erwachsener und Bürger tritt, lebt er hier in der besten Vorschule durch. In Versammlungen und Beratungen lernt er an seinem Orte Reden und Schweigen, Geben und Nehmen", sowie "durch wechselseitiges, leidenschaftsloses Besprechen, Widersprechen und Be richtigen der verschiedenen Absichten und Ansichten der Wahrheit näher zu kommen."²⁶

Nachdem eine Bundesverfassung ausgearbeitet worden war, versammelte sich alle acht Tage, am Sonntagmorgen, der aus elf Mitgliedern bestehende Vereinsrat, damit er "die, welche sich verfehlt haben, zurechtweist, allerlei gute Verordnungen beriet und festsetzte". Fellenberg hatte diesem Vereinsrat, bei dem Wehrli selbst das Amt des Schreibers übernommen

²⁵ a.a.O. S.118

²⁶ a.a.O. S.119

hatte, breite Verfügungsgewalt zugebilligt und stimmte seinen Beschlüssen in den meisten Fällen zu, selbst wenn es um den Verweis eines Schuldigen von der Anstalt ging.

Bald differenzierte sich die Selbstverwaltung dahingehend, daß auch ein Haushaltsrat bestimmt wurde. Ein von der gesamten Schülerschaft gewählter Oberaufseher, dem ein Helfer zur Seite stand, war für die Ordnung im Anstaltsgebäude, auf den Zimmern, Gängen und Treppen verantwortlich. Ferner zählten ein Garteninspektor, eine Nachtwache, ein Sekretär und ein "Kassaverwalter" zu dem höheren Aufsichtskreis. Dieser verteilte nun kleinere Ämter, wie Blumengießer oder Feuerwachen, an die übrigen Schüler, so daß fast jeder mit einer Aufgabe betraut war und sich als verantwortliches Glied einer Gemeinschaft fühlen konnte, deren Wert und Bestand die Pflichterfüllung jedes Einzelnen sicherte. Säumige bekamen kleine Geldstrafen. Da jeder Zögling einen eigenen Garten besaß, konnte er sie mit dem Erlös der geernteten Produkte begleichen. Neue Anordnungen des Haushaltsrates mußten dem Vereinsrat zur Genehmigung vorgelegt werden.

"Wer das Glück einer guten Erziehung erkennt und einseht, wie wichtig und kostbar treue, wohlmeinende Führer sind, ... der muß gerne und mit der größten Freude seinen kleinen schwachen Mitbrüdern das wieder werden wollen, was ihm einst Lehrer und Führer in seiner Kindheit auch waren und noch sind. Daher wünscht und fand der Vereinsrat es gut, daß immer ein älterer Mitbruder sich eines jüngeren brüderlich annähme."²⁷ Mit diesem Beschluß wurden die "Pflegschaften" eingerichtet und durch Los bestimmt, wer zu wem gehören und dem Jüngeren helfen sollte, sich sauber zu halten, sein Eigentum zu hüten, das "Kassabuch" zu führen, wer ihm also Vorbild im sittlichen Verhalten sein sollte. Wehrli stand den "Pflegebrüdern" bei allen Fragen beratend zur Seite, er

²⁷ a.a.O. S.120

waltete in "der Mitte seiner Zöglinge als väterlicher und brüderlicher Erzieher."

Unter den vielen Ämtern in der Hofwiler Armenerziehungsanstalt finden wir das pädagogisch sicherlich bedenkliche Amt des "heimlichen Aufpassers" sympathischer Weise nicht. Auch beobachtete Wehrli mit wachen Augen die Verhältnisse unter seinen Zöglingen, denn nur zu genau war er sich auch der Gefahren einer Schülerselbstverwaltung bewußt. Er verweist auf das Monitorenwesen an manchen englischen Schulen, wo bei der "Aushilfe zur Bildung äußerer Formen" oft "die Ämulation solcher Gestalt mißbraucht wurde", daß alle Brüderlichkeit und Liebe erstarb. Beglückt schreibt er über die an seiner Anstalt so natürlich gewachsene, von ihm behutsam und doch bestimmend geleitete Organisation: "Das greift alles auf's Vortrefflichste ineinander ein, und uns ist's eine erstaunliche Erleichterung. Nun erziehen, belehren, ermahnen sich die Knaben selbst gegenseitig, die älteren sorgen für die jüngeren, und diese erweisen denen Gehorsam und Achtung."²⁸

Fellenberg hatte die Entwicklung der Schülerselbstverwaltung in der Armenerziehungsanstalt mit größter Aufmerksamkeit verfolgt und die Überzeugung gewonnen, daß eine derartige Einrichtung "beste Vorschule für das gesellschaftliche und gemeinbürgerliche Leben" sein könne. Daher beschloß er, auch in der "Schule für höhere Söhne" eine Selbstverwaltung der Zöglinge einzuführen, die allerdings, entsprechend den Aufgaben, die auf diese Schüler im späteren Leben warteten, andere Schwerpunkte haben mußte.

Es wurde eine dirigierende Behörde, der "Vereins- oder Kreisrat" von der Vollversammlung der Schüler nach Mehrheitsbeschluß gewählt. Er bestand aus elf Mitgliedern, von denen sechs über das gute sittliche Verhalten ihrer Mitschüler wachten, einer für Ordnung auf den Schlaßsälen und

²⁸ a.a.O. S.119

ein anderer für die Bibliothek sorgte, ein weiterer die militärischen und gymnastischen Übungen, sowie Feste und Spiele leitete und wiederum ein anderer als Kassierer fungierte. Die letzten vier unterstanden dem elften, dem Verwaltungspräsidenten, der ihnen beratend zur Seite stand, aber auch darauf achtete, daß sie ihre Amtspflichten gewissenhaft erfüllten.

Zum Amt des Kassierers gehörte die Überwachung der Gabenverteilung an die Armen der Umgebung; denn auch die Zöglinge der "Schule für höhere Söhne" betätigten sich in der Landarbeit auf dem dieser Schule angegliederten Mustergut, lernten so die Bedürfnisse der von dieser Arbeit lebenden Bevölkerungsschicht kennen und konnten sich schon als Schüler üben, den Armen sinnvolle Hilfe und Unterstützung zukommen zu lassen. "Wir geben unseren Pflugesöhnen auch auf, Übertragungsmittel aufzufinden, sozusagen Brücken zu erbauen, durch die sie aus unseren Musterschulen in die Familienkreise der ärmsten Volkshütten hinüberführen, was diesen letzteren von guten Ergebnissen unserer Menschenbildungslaboratorien oder Experimentalanstalten mit bestem Erfolg zugeeignet werden kann."²⁹

Der Tatsache Rechnung tragend, daß aus dieser Schule die späteren Richter des Volkes hervorgehen sollten, war die Schülerselbstverwaltung hier mit weitgehenden richterlichen Kompetenzen ausgestattet. Nach Berichten ehemaliger Schüler dieser Anstalt wurde streng Gericht gehalten über Fluchen, leichtsinniges Schwören; kleinere Diebstähle erhob man zu "Staatsangelegenheiten ersten Ranges". So berichtet der Professor D. Albert Mousson in seinen Lebenserinnerungen von einem Urteilspruch, dem Ausschluß eines Mitschülers aus dem Verein der Schüler für ein ganzes Jahr, weil er etwas Geld entwendete und sich dafür Süßigkeiten kaufte.

Abschließend sei gesagt, daß diese Hofwiler Anstalt

²⁹ Philipp Emanuel von Fellenberg, Pädagogische Blätter von Hofwil (Bern 1843) 1.H. S.47

nicht nur in der Schweiz, sondern im ganzen westlichen Europa einen ausgezeichneten Ruf genoß. Karl Scheidler beschreibt sie als eine Erziehungsstätte, "die das Christentum zur Grundlage, die Sittlichkeit zur Stütze und die gesellschaftliche Ordnung zum zeitlichen Zweck hat und jeder Staatsverwaltung kräftige und reine Menschen verheißt, sowie hinwieder auch ruhige und sittliche Untertanen, welche den Gesetzen gehorsam, durch beständigen und tätigen Gewerbefleiß den Wohlstand ihres Landes befördern helfen."³⁰ "Ihr Eigentümliches und Vorzügliches, dünkt mich", so äußert sich der zeitgenössische Pädagoge Heinrich Zschokke, "liegt dabei nicht in der Vortrefflichkeit der verschiedenen einzelnen Anstalten, ... als vielmehr in dem Zauber, mit welchem sie in ihrem Verbande gegenseitig aufeinander einwirken und sich erheben. Aber eben dieses läßt sich mit Worten schwer darstellen und wird richtiger und schneller durch Anschauung selbst erkannt. Ich möchte Hofwil gleichsam einen in sich vollendeten Erziehungsstaat nennen, in welchem jeder, der Tagelöhner, wie der Bürger und der Edelmann, lernt, einen ihm vom Schicksal angewiesenen Stand zu adeln, indem einer sich durch den Anblick des anderen veredelt, um künftig der tüchtigste und tauglichste Mensch in den Schranken seiner bürgerlichen Verhältnisse und Geistesanlagen zu werden. Es sind hier, nur in kleinerem Maßstab, Schule und Welt, öffentliches und Familien- Leben zur Erziehung verbunden, mit Abwehrung derjenigen Nachteile, welche auf das jugendliche Gemüt Einfluß haben können."³¹

³⁰ Karl Scheidler, Die Lebensfrage der europäischen Zivilisation und die Bedeutung der Fellenberg'schen Bildungsanstalten zu Hofwil für ihre befriedigende Lösung (Jena 1839) S.99

³¹ K.H.L. Pölitx, Jahrbücher der Geschichte und Staatskunst (Leipzig 1833) S.133

c. Von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts war die Schülerselbstverwaltung in der Hand der schweizer Pädagogen immer deutlicher zu einem Mittel politischer Erziehung geworden. Doch hatte man sie bisher nur in Internatsschulen und bei schon fast erwachsenen Schülern angewandt. Der Deutsche Heinrich Stephani machte nun den ersten Versuch, sie in einer öffentlichen Elementarschule einzurichten.

Heinrich Stephani, evangelischer Theologe, Anhänger Kants und Fichtes, war für die damalige Zeit, im beginnenden 19. Jahrhundert, ein äußerst liberaler, politisch und pädagogisch sehr fortschrittlich eingestellter Mann. Da er seine Ansichten mit Offenheit vertrat und mit Energie praktisch durchzuführen versuchte, schaffte er sich in theologischen wie politischen Kreisen viele Feinde, die sich der Entfaltung seiner pädagogischen Fähigkeiten und einer rechten Würdigung seiner Verdienste entgegenstellten. Aber trotz aller Anfeindungen und Verleumdungen entwickelte er seine Theorien weiter, gab auffordernde und anleitende Schriften heraus, zeigte in eigener Schularbeit erprobte neue Wege für Unterricht, Schularbeit und Schulorganisation auf; denn bei seiner langjährigen Tätigkeit als Schulrat, hatte er übelste Mißstände auf diesen Gebieten kennengelernt.

Seine Ansichten über die politische Erziehungsarbeit sind hauptsächlich seinem Buch "System der öffentlichen Erziehung" 1805 zu entnehmen:

"Wohlsein unserer physischen und moralischen Natur" oder "Sittlichkeit und Glückseligkeit" sei das für jeden Menschen Erstrebenswerte. Sie müßten aber auch Ziel und Endzweck jedes "Staatsvereins" sein, denn: "Was der einzelne Mensch zu erreichen suchen soll, das soll auch der vereinte, und er ist eben deswegen in nähere Verbindung untereinander getreten, um sich dieses Geschäft zu erleichtern".³² Höchstes "Staats=

³² Heinrich Stephani, System der öffentlichen Erziehung (Berlin 1805) S.9

interesse" sei nichts anderes "als eben dieses Wohl aller in einem Ausdruck zusammengefaßt". Demzufolge hat der Staat die erste Aufgabe, für die notwendige Sicherheit zu sorgen, "damit die Menschen unbehindert ihre vereinigten Kräfte nunmehr dazu anwenden" können, "den aufgegebenen Zweck auf positive Weise zu verfolgen". Darüber hinaus soll er die Erreichung dieses Endzweckes durch die "Aufstellung, Verbesserung und Gemeinmachung aller Mittel" erleichtern, "wodurch Sittlichkeit und Glückseligkeit bei der Nation wirklich befördert werden" können.³³

Unerläßlich für die Verwirklichung der höchsten "Staatsinteressen" sei es, daß kein Teil der "Staatsbürgerschaft von den gemeinsamen Bemühungen ausgeschlossen werde; darum dürfe das "Knechtische" in der Verfassung nicht mehr länger bestehen. Die Nation und ihre väterlichen Vorsteher müßten zur Willenseinigkeit finden, es müsse eine demokratische Regierungsform entstehen – nicht durch gewalttätigen Umsturz wie in Frankreich, sondern durch richtige öffentliche Erziehung. Soll diese neue Nation von wirklicher Dauer sein, müsse man die Völker aus ihrer unverschuldeten Unmündigkeit entlassen, aber vorher nicht versäumen, sie mündig zu machen. Nötig sei also staatsbürgerlicher bezw. politischer Unterricht und auch eine diesbezügliche Erziehung, denn damit der Bürger in seiner Lage zufriedener werde, dürfe dieser "höchst wichtige Gegenstand des Schulunterrichtes" nicht mehr wie bisher übersehen werden.

Zwar versuche man die Bürger dadurch mit den Einrichtungen und Gesetzen des Staates bekannt zu machen, daß man ihnen bogenlange landesherrliche Verordnungen von der Kanzel herunter vorläse, nachdem ihre Aufmerksamkeit durch den Religionsvortrag schon erschöpft sei. Kaum ein Religionslehrer habe Zeit und Interesse, "das Vorgelesene gehörig ins rechte Licht zu setzen". Darin erschöpfe sich die ganze damalige staats=

³³ a.a.O. S.9

bürgerliche Aufklärung.

Stephani fordert, nicht nur diese Aufklärung in die Schule zu verlegen, damit jeder Bürger von Jugend auf gründliche politische Kenntnisse erwerbe, sondern will darüber hinaus eine politische Erziehung für alle, die in jedem Einzelnen jene Gesinnung wecken soll, die allein den Menschen befähige, in staatlicher Gemeinschaft zu leben, und aus ihm einen "Rechtsmenschen" mache. Politisch-staatsbürgerliche Erziehung ist für Stephani also identisch mit Rechtserziehung, als deren theoretische Grundlage sein Aufsatz "Über die nötige Kenntnis der doppelten Gesetzgebung der Vernunft, der rechtlichen und sittlichen" zu verstehen ist.

Unter dem Einfluß der Ethik Kants und der Rechtsphilosophie Fichtes trennt er das Gebiet der Moral deutlich von dem des Rechts: "Es gibt eine doppelte Gesetzgebung der Vernunft, einmal für den einzelnen Menschen, dem durch solche bestimmt wird, wie er auf diesem teils von der Natur, teils von der Vernunft zugeteilten Gebiete seiner Freiheit immer als ein gutes Wesen handle, dann für die in Gemeinschaft lebenden Menschen, um jedem aus diesem Reiche der Gemeinschaft ein von den anderen unabhängiges Gebiet auszuschneiden. Letzteres nennt man die rechtliche Gesetzgebung, so wie erstere die sittliche. Jene könnte man auch die soziale und diese die private Gesetzgebung heißen."³⁴ Da das Recht jedem einzelnen das Gebiet der Freiheit zuteile, müsse zunächst die rechtliche, soziale Gesetzgebung vorgenommen werden. Dann könne die Vernunft dem einzelnen sagen, wie er innerhalb dieses begrenzten Gebietes rechtlich und sittlich handeln kann und muß. Ohne rechtliches sei sittliches Handeln nicht möglich, umgekehrt ohne sittliches kein rechtliches. Wenn bisher die göttliche Offenbarung in Gottes- und Sittenlehre eingeteilt wurde, so sei das weder vollständig noch richtig gewesen. Man müsse "notwendig als einen noch ergänzenden drit-

³⁴ Heinrich Stephani, Der bayrische Schulfreund (Erlangen 1812 - 1832) 23.Bd. S.21

ten Teil, die Rechtslehre hinzutun". Sie beinhalte die rechtliche Ordnung, nach der die Menschen auf dieser Erde leben sollen, und sie gründe sich auf drei "göttlichen Urgesetzen".

Das erste Gesetz, "welches bestimmt, daß jeder Mensch für keine Sache, sondern für eine Person (ein Wesen das sich selber eigentümlich angehört) geachtet werden soll, heißt das Gesetz der Freiheit". Es sei die Grundbedingung nicht nur für sein äußeres Wohlbefinden, sondern vor allem für sein geistiges Leben. "Wie kann ein als Sache behandelter Mensch geistig gedeihen, wie sich zur Würde eines sittlichen Wesens erheben, wenn sein Handeln von einem fremden, nicht von seinem eigenen Willen sich bestimmen lassen muß."³⁵

Das zweite Gesetz besagt: "Jedem Menschen kommt im Reich der Gemeinschaft sowohl in Ansehung des Sachreiches als in Ansehung der besonderen Willens-Vereine der Menschen kein geringerer und kein größerer Anteil oder Vorteil zu als dem anderen".³⁶ Dies sei das Gesetz der Gleichheit, das einmal die Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz garantiert, zum anderen jedem Glied der Staatsgemeinschaft den gleichen Anteil an Rechten aber auch an Pflichten verschafft und die Vorteile und Lasten gleichmäßig verteilt. Es stehe dem gemeinschaftszerstörenden Recht des Stärkeren gegenüber.

"So heilig und unverletzlich auch beide Gesetze der Freiheit und Gleichheit den Menschen erscheinen müssen, sobald sie auf die Stimme der Vernunft, dieses Organ der Gottheit hören, so lassen sie sich gleichwohl von ihrer Sinnlichkeit und der von ihr erzeugten eigennützigen Denkweise oft betören", und "hierdurch entstehen alle Rechtsverletzungen in der Welt, alle Verletzungen der göttlichen Gesetze der Freiheit und Gleichheit". Darum muß es ein drittes Gesetz geben, "welches den beiden ersten die nötige Gewährschaft leistet", das "Gesetz der Verteidigung". "Hier tritt nun wieder

³⁵ a.a.O. S.25

³⁶ a.a.O. S.26

die Vernunft mit dem Gesetz auf: Jeder darf soviel Gewalt gegen andere anwenden, um seine Rechte gegen sie in Sicherheit zu setzen."³⁷

Auf der Dreieinheit dieser göttlichen Gesetze muß sich das Zusammenleben der Menschen gründen, wenn es zur "Sittlichkeit und Glückseligkeit aller Bürger und des Staates führen soll. Man müsse die Menschen notfalls zur Erfüllung dieser Gesetze und damit zu ihrem Glück zwingen, aber das widerspräche der "Würde des sittlichen Wesens"; denn man könne den Menschen auch ohne Zwang zu diesem rechtlichen Verhalten bewegen. Der Weg führe dabei über die Erkenntnis, und es sei wichtigste Aufgabe der Schule, diese Erkenntnis schon in der Jugend zu bilden. "Lehrer! Fühlet als Menschenbildner, was euch für eine Aussicht eröffnet wird, euch ein über alle Stände hervorragendes Verdienst zu erwerben, wenn ihr die künftigen Geschlechter in die Grundregeln dieser heiligen Wissenschaft einweihet und sie mit einem göttlichen Rechtssinn für das bürgerliche und häusliche Leben ausstattet!"³⁸ Es sei beklagenswert, daß die Gesetze des Landes noch so unvollkommen und daß nicht einmal die Richter in der Lage seien, nach diesen göttlichen Gesetzen Recht zu sprechen. Damit es der nächsten Generation gelinge, diese Verhältnisse zu ändern, den "Rechtsstaat" und höchstes "Staatswohl" zu schaffen, müsse die Schule "ein rechtliches Progymnasium für die häusliche und bürgerliche Welt werden". Nicht allein "durch Unterricht und Ermahnung" könne man die Menschen zur freudigen Bejahung dieser drei Urgesetze führen, man müsse ihnen darüber hinaus die Möglichkeit geben, sie "in ihrer eigenen Vernunft zu finden" und ihren Gebrauch von Jugend auf zu üben. Deswegen wolle er, "daß alle Schulen in solche rechtlichen Übungsplätze umgeschaffen werden."

Das erste sei, die bestehende Schulzucht grundlegend zu

³⁷ a.a.O. S.28

³⁸ a.a.O. S.23

ändern, denn kein Teil der öffentlichen Erziehung habe bis jetzt so im argen gelegen. In seinem Aufsatz führt er den "Nachweis, wie die rechtliche Schulzucht nicht nur am besten gehandhabt, sondern auch zur rechtlichen Vorbildung der Schuljugend für das bürgerliche Leben benutzt werden könne".³⁹

Solange man auch hier das Gebiet des Rechts nicht klar von dem der Moral scheide und Strafen, oft sogar ungerechte und grausame, als Mittel sittlicher Erziehung ansehe, sei der Lehrer "kein Erzieher, sondern Menschenverderber". Aus Furcht oder Ehrgeiz erzeugtes gutes Betragen habe nicht den geringsten erzieherischen Wert, und so gezogene Menschen "werden sich im bürgerlichen Leben, da, wo ihnen kein Stockführer zur Seite steht, alles Böse erlauben". Erziehung bedeute Anleitung zur Bildung des kindlichen Willens, damit der Mensch von Jugend auf lernt so zu handeln, wie es seine Vernunft fordert und nicht seine Sinnlichkeit es möchte. Ohne Strafen - denn "die Natur der Tugend verträgt durchaus keinen Zwang"-, durch geeignete Willensübungen also und die nicht zu unterschätzende Kraft des guten Vorbildes müsse der Lehrer das Kind leiten, sich immer mehr nach den Regeln seiner Vernunft und nicht nach dem Begehren seiner Triebe zu verhalten und so ein tugendhafter, sittlicher und rechtlicher Mensch zu werden. Strafen seien nur "rechtliche Zwangsmittel" und nur in den Fällen zulässig, "wo die Störung der rechtlichen Ordnung, sei es in der bürgerlichen oder in der Schulwelt, wieder aufgehoben werden müsse".⁴⁰

Stephani bekam Gelegenheit, seine Idee von der Erziehung zum "Rechtsmenschen" praktisch auszuführen. Im Konfirmandenunterricht zu Gunzenhausen versuchte er, eine Schüler-selbstverwaltung aufzubauen und trug damit erstmals diese als Mittel politischer Erziehung in eine Elementarschule.

³⁹ Heinrich Stephani, Der bayrische Schulfreund (Erlangen 1812 - 1832) 78.Bd. S.115

⁴⁰ a.a.O. S.117

Nach seiner Ansicht hatte diese Unternehmung so viel Erfolg, daß er lange Jahre in gleicher Weise arbeitete.

Die wörtliche Wiedergabe der Schilderung des Versuches in allen Einzelheiten, mit der er sich damals an die Öffentlichkeit wandte, um sie zur Nachahmung aufzufordern, mag den rechten Eindruck von dieser wenig bekannten und wenig gewerteten "Pionierarbeit" vermitteln:

"Ich selbst habe im vorigen Jahre, als ich 61 Konfirmanden zu unterrichten hatte, damit einen Versuch gemacht, der so gut ausgefallen ist, daß ich ihn nicht nur heuer wiederholen, sondern nimmer von dieser heilsam befundenen Ordnung abweichen werde, wodurch es mir nicht nur gelang, die schönste rechtliche Ordnung in meiner Pfarrschule zu erhalten, sondern auch dadurch eine rechtliche Bildung bei meinen Konfirmanden zu begründen, die ihnen sehr zur Empfehlung in ihren künftigen bürgerlichen Verhältnissen dienen wird....

Nachdem ich meinen Konfirmanden den hohen Zweck des nun für sie beginnenden Unterrichtes auseinandergesetzt habe, durch welchen sie in die höheren Lehren des Christentums, zur Befähigung ihrer Aufnahme in die Gemeinde des Herrn, nunmehr eingeweiht werden sollten, machte ich sie auch darauf aufmerksam, daß wir eben dadurch insgesamt in ein gesellschaftliches Verhältnis getreten wären, sie zu mir als Schüler, ich zu ihnen als Lehrer, und sie untereinander als Mitschüler.

Bei jeder Gesellschaft in der Welt dürfe nicht jedes Mitglied alles tun, was es wolle, sondern müsse sich der allgemeinen rechtlichen Ordnung unterwerfen, ohne welche der Zweck der Gesellschaft nicht erreicht werden könne. Diese Ordnung habe die uns von Gott dazu verliehene Vernunft zu bestimmen und diese Vernunftsbestimmung, in Worten mündlich oder schriftlich ausgedrückt, hieße man Gesetze. In diesen wären zweierlei Bestimmungen enthalten, nämlich erstens die rechtliche Ordnung, welche die Gesellschaft an jedes ihrer Mitglieder zu machen berechtigt sei, oder die Zwangspflichten derselben, d.h. Pflichten, zu deren Erfüllung jedes Mitglied

gezwungen werden könne; zweitens die Strafen, welche gegen die Verletzer dieser Zwangspflichten anzuwenden seien, um die rechtliche Ordnung der Gesellschaft aufrechtzuerhalten.

Solche Gesetze und solche Strafen seien nun auch zur Erhaltung guter Ordnung bei unserem Konfirmandenunterrichte nötig. Um sie desto mehr für diese Ordnung zu gewinnen, sollten sie selbst diese Gesetze mit ihrem Lehrer entwerfen und teil an der Handhabung derselben nehmen. Dieses sei nichts Schweres, wie sie selbst bald finden würden, teils weil man nicht viele Gesetze nötig habe, teils weil jedem seine eigene Vernunft sage, was für Recht und was für Unrecht zu halten sei.

Um mit dieser Gesetzgebung sogleich anzufangen, sollten sie selbst mit ihrer Vernunft zuerst bestimmen, welches Betragen jedem unter ihnen mit Recht gesetzlich vorgeschrieben werden könne.

Man fordere sie daher jetzt alle auf, vor allem zu bestimmen, wie jeder Konfirmand sich beim Einfinden zum Unterricht bis zur Ankunft des Lehrers zu betragen habe. Man schlage ihnen deshalb zur Prüfung folgende gesetzliche Bestimmung darüber vor: Jeder Konfirmand solle lärmend zum Unterricht kommen, sich hinsetzen, wohin er Lust habe und mit seinem Nachbar plaudern und sich necken, bis der Lehrer kommt.

Alle bezeigten teils ihre Verwunderung, teils ihre Unzufriedenheit über ein solches Gesetz, und wußten auch auf die ihnen vorgelegten Fragen sehr gut zu antworten, warum diese Bestimmungen für zweckwidrig, einer guten Ordnung zuwider und daher für unvernünftig und rechtswidrig zu halten seien. Man änderte darauf mit ihrer allgemeinen auf klare Überzeugung sich gründenden Zustimmung dieses Gesetz dahin ab: Jeder Konfirmand soll mit ruhigem Anstande in die Unterrichtsstunde kommen, auf dem ihm angewiesenen Platz sich niedersetzen und sich bis zur Ankunft des Lehrers so stille wie in der Kirche verhalten.

Auf gleiche Weise schritt man zur Aufstellung des zweiten Gesetzes, in welchem bestimmt wurde: daß jeder Konfir-

mand bei Ankunft des Lehrers aufstehen und mit äußerer Andacht das Anfangsgebet verrichten, dann sich wieder niedersetzen, dem Unterrichte mit aller Aufmerksamkeit zuhören, jede ihm vorgelegte Frage freimütig beantworten, keinem Mitschüler einhelfen oder in Antwort zuvorkommen und sich vor allem hüten soll, was die anderen in der Aufmerksamkeit stören kann.

Ebenso auch zum dritten Gesetz: Die Konfirmanden sollen mit äußerer Andacht das Schlußgebet verrichten, die Knaben zuerst, hierauf die Mädchen, das Lehrerzimmer mit nötiger Geräuschlosigkeit verlassen und sich auf der Straße bis ins elterliche Haus zurück mit sittsamen Anstande benehmen.

Dies war die ganze Gesetzgebung zur Bestimmung der Zwangspflichten. Hierauf schritt man auch zur Bestimmung der zur Aufrechterhaltung dieser rechtlichen Ordnung anzuordnenden Strafen. Dafür wurden folgende Abstufungen beliebt:

1. Bei erstmaliger mehr aus Übereilung als aus Vorsatz begangener Verletzung der Gesetze soll der Lehrer das Recht haben, solche bloß sanft zu verweisen und vor Wiederholung zu warnen;

2. Bei auffallendem ordnungswidrigen Betragen, oder wenn sich durch Wiederholung der Tat ein böser Wille zeigt, so soll nach Umständen ein derber Verweis oder eine Verweisung zu einem einsamen Platz im Lehrerzimmer für den betreffenden Tag stattfinden.

3. Sollte durch weiteren Ungehorsam und Widersetzlichkeit gegen die rechtliche Ordnung sich ein im Grunde verborgener Wille aussprechen und der Schüler dadurch beweisen, daß er nicht wert sei, zur Konfirmation und Aufnahme in die Gemeinde des Herrn zugelassen zu werden, so ist derselbe mit Zustimmung des Lehrers und der Mehrheit der Konfirmanden vom heurigen Konfirmandenunterrichte gänzlich auszuschließen.

Dies war der ganze Strafkodex für eine Klasse von 61 Konfirmanden, welche aus Kindern vornehmer, mittlerer und geringerer Stände, aus der Stadt und vom Lande, bestand.

Nun war noch das dritte Werk übrig, auch die Ausübung der richtenden und strafenden Gewalt zu bestimmen. Daß dem Lehrer infolge seines Amtes oblag, für Aufrechterhaltung der rechtlichen Ordnung zu sorgen, wußte derselbe sehr gut, allein ihm ist schon seit langer Zeit auch die Überzeugung geworden, daß diese durch die betreffenden Konfirmanden selbst am besten bewirkt werden könnte und er dabei sich nur mit der Aufsicht und Leitung des Ganzen befassen dürfe. Er stellte daher diesen vor, daß Gleiches nur durch Gleiches gerichtet werden könne. Diesen Grundsatz wolle er versuchsweise auch bei ihnen zur Ausführung bringen, um zu sehen, ob sie auch reif zu einer solch edlen Behandlungsweise wären. Die Knaben möchten daher für die Dauer ihrer Unterrichtszeit durch Stimmenmehrheit drei Friedensrichter und die Mädchen ebenso viele Friedensrichterinnen unter ihren Mitschülern und Mitschülerinnen wählen, denen sie den gerechtesten und mildesten Sinn zutrauten. Diese durch Stimmenmehrheit Erwählten hätten 1. die Aufsicht über Ordnung bis zur Ankunft des Lehrers abwechselungs- und wochenweise zu führen und diesem die etwaigen Vergehungen derselben anzuzeigen; 2. nach der durch den Lehrer gegen die Ordnungsstörer vorzunehmenden Untersuchung hätten sie richterlich zu erkennen, ob solche für schuldig zu erklären seien oder nicht; und 3. endlich zu bestimmen, welche Strafe sie nach dem Gesetze und nach Maßgabe ihrer Verschuldung verdient hätten, die dann durch den Lehrer zu vollziehen sei. Nur für die härteste Strafe der gänzlichen Ausschliefung wolle der Lehrer sich noch Begnadigung für den Fall vorbehalten, wenn der Ausgeschlossene nach seiner Entfernung tiefe Reue empfinden sollte und die Mehrheit der Konfirmanden für ihn eine Fürbitte einlegen würde.

Alles dieses wurde zur Freude der Konfirmanden in Vollziehung gebracht und brachte die herrlichste Frucht hervor. Das Gefühl der Anerkennung ihrer Würde als Vernunftwesen regte ihren Geist zu dem nötigen Nachdenken auf und erfüllte ihre Herzen mit dem innigsten Vertrauen zu ihrem Lehrer. Die

Gesetze wurden von ihnen so sehr geachtet, daß der Lehrer nur zwei sanfte, zwei härtere Verweise, letztere durch den Ausspruch des Friedensgerichts verhängte.... Nie herrschte in meiner Pfarrschule eine größere Stille und größere Aufmerksamkeit, nie war man aufmerksamer auf die Stimme der Vernunft, die vor den Augen der Schüler sich als Offenbarung göttlicher Ordnung unter den Menschen zu ihrem Heile kundtat. Es zeigte sich eine größere Achtung für moralischen Wert, der durch die Wahl und das edle Benehmen der Friedensrichter und Friedensrichterinnen sich so laut aussprach; und ich bin gewiß, daß die hierbei empfangenen Eindrücke meinen Lehrlingen auch im voraus Liebe und Achtung für die in der staatsbürgerlichen Welt bestehenden rechtlichen Ordnung abgewonnen haben."⁴¹

Auf diesen Bericht bezog sich der Lehrer Karl Hofer in einem Beitrag zum "Bayrischen Schulfreund": "Über glücklich verbesserte Schuldisziplin". Er schildert darin seine eigene Schülerselbstverwaltung, die er auf Anregung Stephanis in einer Volksschule bei 6 - 9 jährigen Kindern einrichtete, und schreibt dazu, wobei er auch die politisch-staatsbürgerliche Bedeutung dieser Versuche unterstreicht: "Diese sittliche Richtung meiner Schüler, die sie bei mir in der Schule durch diese menschlich gewordene Zucht erhalten, äußerte, wie ich aus Erfahrung weiß, auch den wohlthätigsten Einfluß auf ihr Betragen außer der Schule. Denn weil das Stockregiment aufgehört hat, sie sächlich zu behandeln, und sie jetzt als Personen (Vernunftwesen) sich selbst freitätig für das Rechtliche bestimmen lernen, so tragen sie diese sittliche Gewohnheit aus der Schule auch in das häusliche und bürgerliche Leben über."⁴²

⁴¹ a.a.O. S.115

⁴² Heinrich Stephanis, Der bayrische Schulfreund (Erlangen 1812 - 1832) 2o.Bd. S.123

d. Etwa dreißig Jahre später griff C.G.Scheibert, Direktor der Friedrich-Wilhelm-Schule zu Stettin, erneut auf die Schüler selbstverwaltung als Mittel politischer Erziehung zurück. Er begründet diesen Schritt in seinem Buch "Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule" (1848).

So wie die Schweizer und der Deutsche Stephani wollte auch er den christlich-demokratischen Bürger erziehen, versucht dies jedoch auf einem Weg, der sich infolge der Zeitentwicklung und auch seiner persönlichen Eigenart entsprechend weitgehend anders gestaltete. Stand Stephani noch stark unter dem Einfluß der Philanthropen und ihrer Vorstellungen von einem kosmopolitischen Bürgertum, so drängt Scheibert mit Nachdruck auf die Berücksichtigung von Nationalität und Volksindividualität, "nach der jedes Volk wie jeder einzelne Mensch bestimmte Aufgaben zu lösen hat". Fremde Einflüsse ablehnend, müßten sich die Deutschen auf ihre eigene, ursprüngliche Kraft besinnen und sich durch echt germanisch-deutschen Geist verbunden fühlen, damit im "Gedanken der Neuzeit" all die zerstreuten Elemente ihres Volkes zu einem neuen Nationalstaat zusammenfänden.

Verwirklichen lasse sich diese Idee nur, wenn alle Glieder des Staates zu Bürgern würden, die zu bewußtem nationalen, christlich-demokratischen Handeln fähig seien. Darum fordert er vor allem die Einbeziehung des Arbeiterstandes, der durch die immer wachsende Industrialisierung schnell größer werde und bisher sehr stark vernachlässigt worden sei. Mit der Entscheidung, ob sie diesem neuen, bisher nicht gewürdigten Stand, der sowohl Produktionskraft als Erweiterung der Staatsberufe bedeute und als Mitschöpfer neuer Verhältnisse angesehen werden müsse, die gleichen "göttlichen Rechte" und Pflichten wie allen anderen Ständen zuerkennen wollten, sei den Verantwortlichen die Entwicklung zum Guten wie zum Bösen in die Hand gegeben. Es müsse notwendigerweise verschiedene Stände in einem Staate geben, doch dürften sie nicht unter- und übereinander, sondern müßten gleichberechtigt nebeneinander stehen. Scheibert versucht durch einen

bildhaften Vergleich klarzumachen, daß dem Bürgertum der Gegenwart höhere Aufgaben gestellt sind als dem der Vergangenheit: "Es enthält freilich schöne, mit kräftigen Zügen geschriebene Buchstaben", es präsentiert Bürgertugenden wie Fleiß, Gehorsam, "indes die heutige Zeit setzt" aus den Buchstaben "erst die Wörter zusammen, um mit diesen dann Sätze zu schreiben".⁴³ Selbstverständlich bedürfe es zur Bildung und Erziehung eines solchen Staatsbürgertums neuer pädagogischer Wege.

Die geeignete Ausbildung der geistigen Kräfte jedes einzelnen sichere dem Staat ein vielgestaltiges, produktives Berufsleben, doch beeinflusse die Schulung des Intellekts nicht unbedingt die sittliche Haltung des Bürgers, die aber erst seine Brauchbarkeit als Glied der Gemeinschaft ausmache. Werde "nicht seine Willenskraft gestärkt und gestählt durch die Übung eines freien Wollens", so bleibe ein notwendiges Element demokratischer Staatsgemeinschaft aus, denn erst die Freibestimmung des Willens garantiere das gemeinnützige Handeln der Menschen, wenn "keine Regulative, kein Beaufsichtiger, kein Antreiber zur Seite" stehe. Sei eine gründliche Kenntnis der Nationalkultur, der staatlichen Verwaltung und des Rechts Voraussetzung für den mündigen Staatsbürger, so sei ebenso entscheidend, daß er sich in den sittlichen Kräften geübt habe, die ihn zu einem gemeinschaftsfähigen, politischen Wesen machen. Daher sei eine zugleich sittliche wie politische Erziehung, verbunden mit der Vermittlung der nötigen Kenntnisse, das Hauptanliegen der Schule.

In einer Schulgemeinschaft, in der jedes Glied sich in irgendeiner Weise durch das verantwortliche oder unverantwortliche Handeln und Verhalten der anderen gehemmt oder gefördert fühle, werde es im Laufe der Zeit zu der Erkenntnis kommen, daß auch seine Handlungsweise fördernd oder hemmend

⁴³ C.G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule (Berlin 1848) S.14

auf die einzelnen Glieder und damit auf die gesamte Schulgemeinde wirke. Dann "hat die Schule einen gesunden und gesundmachenden Organismus", wenn jeder Schüler gemäß seiner geistigen und physischen Befähigung einen ihm eigentümlichen Platz einnehmen könne und durch Übung seiner leiblichen, seelischen und geistigen Kräfte am anderen und mit dem anderen aus der Isolierung heraus in die Gemeinschaft hineinwachse. An die Stelle harter äußerer Disziplin müsse eine freie, einsichtige, von allen bejahte innere und äußere Ordnung treten, durch die "das Ich sich fördert, wenn es dem Du behülflich ist". Denn der notwendige Gemeinsinn "kann nicht gepredigt, sondern kann nur angelebt werden". Für diesen "Lebenskern" müssen "Unterricht, Gewöhnung und Zucht einen Boden mischen" und eine Übungsstätte und Einlebungsort für den heranwachsenden Staatsbürger schaffen.

Müsse diese Schulgemeinschaft einerseits die Grundstruktur des späteren bürgerlichen Lebens aufweisen, so dürfe sie doch nicht die politische Welt der Erwachsenen "äffen". Es sei nicht richtig, irgendeine Staatsform auf die Schule zu übertragen. Würden solche Versuche mit Erfolg durchgeführt, behielten sie ihre Wirkungskraft nur so lange, wie sie ihr "Schöpfer" mit seiner "Begeisterung durchhauchte". Der Erfolg einer Erziehung dürfe nicht so sehr von einer starken, mitreißenden Erzieherpersönlichkeit abhängen, also von subjektiven Momenten, sondern von dem Moment einer dem Wesen der Schule und der Eigenart der Kinder gerecht werdenden Organisation. "Die Schule muß Schule bleiben, und ihr praktisches Übungsfeld muß in ihrem Mittelpunkt, dem Unterricht, wurzeln."⁴⁴ Stelle also der Unterricht den Mittelpunkt dar, so seien noch Kirche, Wehrverfassung und Rechtsinstitutionen weitere Angelpunkte des Schullebens, denn "innerhalb dieser Belebungs-, Erhaltungs- und Sicherheitsfeste birgt sich das gesamte Volksleben", und die Schule

⁴⁴ a.a.O. S.248

solle ja "in ihrem Organismus das Bild des öffentlichen Lebens abspiegeln und im kleinen Bilde darstellen".⁴⁵ Doch damit nicht kopiert wird, soll die Schule ihre Kirche haben, "aber eine Schulkirche, eine Rechtsverfassung für einen Schul- und Knabenstaat und eine Wehrverfassung, wie sie Knaben haben müssen".⁴⁶

Das Gemeinschaftsleben soll sich zuerst in den einzelnen Klassen entwickeln, doch die so entstandenen Klassengemeinschaften dürften sich nicht als isolierte Bestandteile begreifen, sondern als ein integrierter Teil des gesamten Schullebens, eingebettet in ein Ganzes, das sich besonders in Feiern, Festen und Turnspielen als übergeordnete, eigentliche Schulgemeinschaft dartue, in der sich alle kleineren Gemeinschaften zusammengehörig und geborgen fühlen. Die Schule kann nur "Bildungsmittel fürs Leben" sein, "wenn sie auch im Großen sich als ein wohlorganisiertes, allen bewußtes, nach einem anerkannten Ziel hinstrebendes Ganzes kundgibt".⁴⁷

Scheibert meint, die politische Erziehung dürfe im Gesamtplan für die höhere Bürgerschule nicht ein Lehrstück neben anderen Lehrstücken sein, sondern Erziehungsprinzip, und alle Bürgerschulen müßten für dieses Ziel ihre Kräfte vereinigen.

Schon in möglichst frühem Alter müsse den Kindern die "Klassengemeinschaft" bewußt werden, sie sollen sich als "Arbeiter an einem gemeinsamen Werk" verstehen und ihr Handeln von klein auf danach ausrichten. Die Zucht halte Störungen vom Unterricht fern, jedoch in einer so einsichtigen Art, daß jedem Schüler klar wird, daß zuchtloses Betragen nicht nur ihn selbst, sondern alle hemmt und darum notwendig gerügt und gestraft werden muß, daß also die Gesetze der Klas-

⁴⁵ a.a.O. S.317

⁴⁶ a.a.O. S.317

⁴⁷ a.a.O. S.258

se nicht von Willkür und Launenhaftigkeit erdacht, sondern zur Sicherung der Ordnung gegeben wurden, in der allein das gemeinsame Werk wachsen und gedeihen kann. Außerdem seien einerseits nachlässige Präparationen nicht nur als Schaden für den betreffenden Faulenzer, sondern als Schädigung der ganzen Klasse anzusehen, und andererseits sei das Befragen "besserer, fleißigerer Schüler in geeigneten Fällen" nicht dazu da, ihre Eitelkeit zu nähren, sondern "um den Schwachen nicht zu verwirren, um alle nicht mit dem brockenweisen Her=sagen zu ermüden".

Sei in den Schülern durch so geleitete Erziehung das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit gewachsen, so könne der Lehrer einen größeren Teil der äußeren Organisation in die Hände der Schüler legen. Er könne fleißigen und ordentlichen Schülern Klassenämter übertragen, wie die Aufsicht über Tische und Bänke, das Abwaschen der Tafel, das Einsammeln und Austeilen der Hefte.

Dieses so schon in den untersten Klassen grundlegende "Klassenleben" soll nach oben hin wachsen, reifen, sich vertiefen, denn was bei den jüngeren Schülern noch "Schulspiel" sei, müsse bei den älteren den Charakter ernster Verantwortung annehmen; Scheibert möchte die Anforderungen entsprechend dem Alter der Kinder gesteigert wissen, er warnt vor Verfrühung und Überforderung und vertritt damit eine psychologische Erkenntnis, die wir z.B. bei Stephani völlig vermissen, denn dieser hält eine Schülerselbstverwaltung schon unter Kindern vom 6. bis 8. Lebensjahr für möglich.

Reifere Schüler macht Scheibert zu Helfern für jüngere und schwächere; sie übernehmen das Abhören von Vokabeln und grammatischen Formen. Dies sei nicht "ein klägliches Tun, um sich durch Hilfslehrer Bequemlichkeit zu schaffen und in der Klasse schneller fortzuschreiten, wenn letzteres auch mitge=erntet wird", sondern der Helfer "wird durch eine solche Tätigkeit für den anderen an die Schule und die Mitschüler ge=

fesselt".⁴⁸

Augenscheinlich bestehe in dieser Klassenorganisation kein wesentlicher formaler Unterschied zu anderen Schulen, allein in der Haltung des Lehrers und dem Fleiß der Schüler für das gemeinsame "Klassenwerk" müsse die immanente Idee der höheren Bürgerschule immer transparent sein.

Zur "Erweckung einer freien nicht abgezwungenen Tätigkeit mit einem Gemeinsinn als Abwehr der Selbstsucht",⁴⁹ gründete Scheibert Schülervereine, Studien-, Lese-, Kunst- und Beschäftigungszirkel, die an die "Akademien" der Jesu- itenschulen erinnern. Diese Schülergemeinschaften unterstan- den bei den jüngeren Jahrgängen der direkten Führung eines Lehrers, während die älteren sich weitgehend selbst organi- sierten. Die Schüler entwarfen eine Ordnung, gaben sich Ge- setze, wählten einen Vorstand. Der Lehrer nahm nur beratend an den Versammlungen teil und verhinderte zu drakonische Strafen der jugendlichen Richter, "zu welchen die Kinder eine große Hinneigung" zeigten. Entscheidend war, daß sich hier junge Menschen im Beraten, Überlegen, Diskutieren und Entscheiden übten; so lernten sie, eine bestimmte Ordnung in Statuten festzulegen und sorgten für ihre Aufrechterhal- tung, ergänzten und verbesserten, wenn nötig, ihre Gesetze. Scheibert war überzeugt, daß seinen Schülern hier eine Übungsstätte geboten wurde, in der sie eine Vorstellung be- kommen konnten von "zukünftigem Leben, von den Verhältnissen der Kräfte, von der Zeiteinteilung, der Räumlichkeit, Aus- dauer u.s.w.". ⁵⁰

Die Schulkirche vereinte alle Glieder der Schule, die Klassengemeinschaften, die Schülervereine und die Lehrer, zu einer großen geistigen Gemeinschaft. Für die Gottes- dienstordnung waren die Lehrer abwechselnd verantwortlich.

⁴⁸ a.a.O. S.258

⁴⁹ a.a.O. S.295

⁵⁰ a.a.O. S.320

Die Andachten waren kurz, höchstens 10 - 15 Minuten, jedoch täglich, denn sie sollten dem Schüler immer wieder bewußt machen, "daß es mehr als Lernen gibt, und daß es ein höheres Ziel gibt als eine Versetzung und ein gutes Zeugnis". Die Lehrer aber sollten stets erinnert werden, daß sie "sich selber um den Geist des Ganzen kümmern" müßten, "da sie ja zum Ganzen reden sollen, daß sie sich nicht minder auch nach der wahren Fackel ein wenig umsehen, um auch das Ganze mit dem rechten Lichte zu beleuchten".⁵¹ Scheibert wünscht, daß diese geistige Gemeinschaft über die "Schulkirche" hinaus weiterwirke, denn die Belebung des kirchlichen und geistigen Sinnes sei für die Zukunft ebenso notwendig wie der Unterricht, weil der wirkliche Fortschritt der Menschheit und das Wohlsein des Staates nicht nur vom geschulten Verstand und der guten körperlichen Verfassung aller Staatsbürger abhinge.

"Rechtspflege" und "Wehrhaftigkeit" wurde auf dem Turnplatz geübt. Scheibert war der Ansicht, daß das Turnen nur von Wert sei, wenn es einer höheren Idee diene.

Für den Turnunterricht wurde die gesamte Schülerschaft in Riegen und Züge eingeteilt. "Vorturner", denen je ein "Anmann" zur Seite stand, führten die Riegen, "Zugführer", unterstützt von "Unteroffizieren", die aus zwei Riegen bestehenden Züge. Auf Vorschlag des Turnlehrers setzte die Lehrerkonferenz die Zugführer und Vorturner ein und ab. Ihre Unteroffiziere, Anmänner, Trommler und Hornisten durften sich die so bestimmten Anführer selber wählen. Aufgabe der Vorturner und Zugführer war, für Ordnung in ihren Riegen und Zügen zu sorgen und Störungen des Turnunterrichtes selber zu bestrafen, außerdem über die Innehaltung einer für den ganzen Sommer feststehenden, diktierten Turnordnung zu wachen, wobei ihnen ein selbständiges Wechseln der Geräte oblag. Ein Obmann kontrollierte, ob die Weisungen der Lehrerkonferenzen genau befolgt wurden, ferner war er für Schlichtung der

⁵¹ a.a.O. S.320

Streitigkeiten zwischen den Anführern unter sich und den Anführern mit den Schülern verantwortlich, indem er beide Parteien hören und ein gerechtes Urteil finden sollte. In einem von den Unteroffizieren, Vorturnern und Anmännern unterschriebenen monatlichen Bericht mußte jeder Zugführer den Turnlehrer informieren über nötig gewordene Bestrafungen, eingetretene Unordnungen, wichtige Beobachtungen und Wünsche. Außerdem sollten auf diesem Wege Vorschläge zur Förderung des Turnunterrichtes beigebracht werden. In einer monatlichen Konferenz, die der Turnlehrer mit den Zugführern hielt und an der auch die anderen Lehrer beratend teilnehmen sollten, wurden gute Verbesserungsvorschläge ausgewertet und neue Übereinkünfte getroffen. "Das Beraten, wie dies und das abzustellen sei", berichtet Scheibert, "bleibt durchaus den Schülern überlassen, der Turnlehrer gibt allentfalls einen Fingerzeig, worauf zu denken sei, und überläßt dann wieder das Verfolgen dieses Winkes den Schülern".⁵² Er nutzte außerdem die Gelegenheit, den Zugführern Winke und Verweise hinsichtlich ihres Verhaltens zu erteilen, über das er manches durch die Verteidigungsreden der Angeklagten erfuhr, die wegen Störung des Turnunterrichts vom Obmann zu dieser Konferenz geladen wurden. Ein Schülergericht gab es nicht, allein der Turnlehrer urteilte nach Anhören mit "schuldig" oder "verzeihlich". Alle wichtigen Vorkommnisse und besondere Vorschläge zu ihrer Verbesserung wurden in ein "Turnbuch" eingetragen. Es war "gleichsam das Gesetzbuch dieses kleinen Staates". Scheibert meint, eine so aufgebaute Organisation beweise deutlich, daß hier auf dem Turnplatz "Gerichtsverfassung und Rechtsleben und Gesetzberaten und Gemeindezucht und praktischer Sinn angebaut" würden.⁵³

Zum Turnunterricht selbst versammelten sich alle Riegen

⁵² a.a.O. S.328

⁵³ a.a.O. S.328

und Züge am Tor der Schule und marschierten in vorbildlicher Ordnung unter dem Kommando der Zugführer und Vorturner zum Turnplatz. Ein Zug eilte stets voraus, um die Turngeräte auszupacken, Wasser und Trinkgefäße bereitzustellen. Ein Zugführer war jeweils für Ruhe und ordnungsgemäße Durchführung der Turnstunden verantwortlich. Er bestimmte Wachen, die an vier Stellen des Platzes Posten bezogen, in der Regel alle Viertelstunde abgelöst wurden, mit "polizeilicher Macht" ausgestattet waren und die Aufgabe hatten, alle ungebetenen Gäste abzuwehren. Jeden, der durch ungehöriges Betragen den Turnunterricht störte, ließ der wachhabende Zugführer abführen und hier "arretieren". Später mußte er alle Vorkommnisse dem Turnlehrer melden.

Zum Turnbeginn sang man ein vierstimmiges Lied, dann wurde eine Stunde lang streng "exerziert": die halbe Zeit nach Riegen und Zügen, auf ein Hornzeichen hin in einem von allen gebildeten Bataillon. Die Exerzierstunde beschloß man wieder mit einem Lied. Während einer dann folgenden Erfrischungspause bauten die Wachmannschaften die Turngeräte auf. In vorher festgelegter Ordnung übten nun die einzelnen Abteilungen an den verschiedenen Geräten. Auch am Ende dieser Stunde rief ein Hornzeichen alle zu gemeinsamen Singen. In der sich anschließenden "Turnkür" versammelten sich einige zum Chorsingen, andere zu Turnspielen, und die Botaniker gingen in ihren Garten. Sie säten, okultierten, jäteten oder legten "lebendige Lauben" an für die Eltern, die den Turnplatz besuchten, für die Sänger, den Turnrat und für die "Bergung" der Geräte bei Regen. Der "Zapfenstreich" beendete die Turnübungen, und man sammelte sich zum Rückmarsch.

Die "Verflechtung" des Gesanges mit dem Turnen, die Einrichtung der Wache und des Turnrates, das Exerzieren neben der Gartenarbeit, besonders diese Verbindungen sollten den Turnplatz zum "praktischen Lebensfeld" für die Schüler machen. "Alle zusammen repräsentieren im bunten Knabenrock das Leben nach den verschiedensten Seiten. Im Gesang erscheint die Kunst, im Exerzieren das Hineintreten auf Wehrhaftigkeit,

im botanischen Garten das Gewerbe, in der Wache die Polizei und die Gesetzesentwicklung."⁵⁴ Vor allem verteidigt Scheibert sein von vielen Zeitgenossen angegriffenes "Exerzieren": "Bei ihm tritt vielmehr als bei dem eigentlichen Turnen es ganz entschieden heraus, wie der einzelne Eigenwillige, Unachtsame, Lässige die Bemühungen der Gesamtheit aufhalten und verderben kann".⁵⁵ Nur noch der Chorgesang habe nach ihm die gleiche "Vereinigungskraft"; hier erkenne sich jeder, der Gehorchende, wie der Befehlende" als ein notwendiges Glied des Ganzen".

"So haben wir einen Knabenstaat gewonnen", sagt Scheibert, "der mehr vielleicht für das praktische Leben leistet und gewiß mehr praktischen Sinn ausbildet als Technologie, denn hier gibt es eine wirkliche und wahre und keine gedachte und erlogene Praxis.... Hiermit ist zugleich der Geist ausgesprochen, welchen eine höhere Bürgerschule in den Turnunterricht hineinzubringen hat, und dieser Geist ist der der Gemeinsamkeit, des Zusammengehörens, des Arbeitens füreinander wie miteinander, der Teilnahme aneinander."⁵⁶

2. Die Schülerselbstverwaltung in der Reformpädagogik

Rückschauend kann man mit Recht sagen, daß in den dargestellten Schulversuchen des 18. und 19. Jahrhunderts die Forderung nach politisch-staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung immer mehr sich durchsetzt, da man deren Notwendigkeit in der Schweiz, aber auch in Deutschland immer deutli-

⁵⁵ a.a.O. S.331

⁵⁶ a.a.O. S.329

cher erkannte, gemäß den Worten Heinrich Stephanis: "Gesetze und richterliche Anordnungen reichen nicht zu, um das her= vorzubringen, was wir durch sie hervorzubringen suchen. Sie sind nur eines der unschätzbaren Mittel, welche uns angewiesen sind, inneren Frieden und Gerechtigkeit unter den Menschen zu bewahren. Das bei weitem Schätzbarere ist, den Menschen wahren Gerechtigkeitssinn durch richtige Erziehung beizubringen. Dann erfolgen die Handlungen des Friedens und der Gerechtigkeit von selber, welche erst die Gesetze erzwingen müssen."⁵⁷

Während diese Gedanken in der Schweiz allgemeiner, stärker, erfolgreicher zum Durchbruch und zur Ausführung kamen, fehlten aber den deutschen Bemühungen die obrigkeitliche Unterstützung wie das Verständnis vieler einflußreicher Pädagogen, sodaß diese mutigen, vorausschauenden Ansätze in einem noch zu starken Abhängigkeitsdenken, angefeindet und belächelt, untergingen und man sie fast ganz vergaß.

Als nun zu Beginn des 20. Jahrhunderts politische Bildung und Erziehung von den Vertretern der Reformpädagogik erneut mit allen Kräften gefordert wurde, war durch die inzwischen allmählich erstarkte und verbreitete demokratische Gesinnung die Voraussetzung für eine bereitwillige Aufnahme und allgemeine Verwirklichung solcher Ideen bereits gegeben.

"Die landläufige vaterländische Unterweisung kann politische Bildung so wenig ersetzen, wie die politische Bildung die staatsbürgerliche Erziehung ersetzen kann. Alle drei sind getragen durch Auftrieb ihrer Ideale, aber Vaterlandsliebe ohne politische Bildung ist ein Luftschiff ohne Lenkbarkeit und politische Bildung ohne staatsbürgerliche Erziehung ein lenkbares Luftschiff ohne Kompaß und Steuerungskarte".⁵⁸ Aus dieser Metapher Kerschensteiners spricht die Forderung der

⁵⁷ Heinrich Stephanis, System der öffentlichen Erziehung (Berlin 1805) S.29

⁵⁸ Georg Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung (München 1961) neunte unveränderte Auflage S.27

Zeit; sie spiegelt die damals in pädagogischen Kreisen allgemein geltende Einsicht von der Unzulänglichkeit bloßer Belehrung beim Bemühen um staatsbürgerliche Mündigkeit wieder.

Kerschensteiner sowie Friedrich Wilhelm Foerster verweisen in ihren Schriften in diesem Zusammenhang auf die politischen Erziehungsversuche durch Schülerselbstverwaltung in Amerika, berufen sich jedoch nicht auf die diesbezüglichen Ansätze im eigenen Land, in denen Stephani und Scheibert zum ersten Mal in Deutschland schon vor fast hundert Jahren die Schülerselbstverwaltung mit gleicher Motivierung angewandt hatten.

Gehört es also nicht zum Verdienst der Reformpädagogen, die erste politische Bildung und Erziehung in Deutschland versucht zu haben, so öffneten sich jedoch in ihren Theorien und in der Anlage ihrer praktischen Schulversuche neue erzieherische Wege, denen große Bedeutung zukommt.

Die Reformpädagogen wollen nicht mehr die Kinder der Sache, sondern die Sache den Kindern angepaßt wissen. Gewinnt man bei Betrachtung der früheren Versuche mehr oder weniger den Eindruck, daß ohne viel psychologische Einsicht Modellversuche der Schule übergestülpt wurden, so findet man hier ernsthaftes Bemühen um ein organisches Wachstum des Schullebens und dessen Organisation aus der kindlichen Einsicht und dem kindlichen Wollen in voller Freiheit und Selbständigkeit. Auch die Schülerselbstverwaltung, sofern sie miteinbezogen war, sollte an den Schulen dieser Schulreformer Schritt für Schritt aus dem natürlichen Bedürfnis des Kindes hervorgehen und von ihm getragen werden. Darin begründet sich nach ihrer Ansicht der ganze erzieherische Erfolg dieser Einrichtung.

a. Unter den zahlreichen politischen Erziehungsversuchen jener Zeit verdient die Arbeit des Reformpädagogen Johannes Langemann hier eine ausführliche Darstellung, denn dieser

Erzieher ist einmal ein typischer Vertreter der reformpädagogischen Erziehungsprinzipien, und er räumt zum anderen der Schüler selbstverwaltung eine ganz dominierende Stellung in seiner politisch ausgerichteten Erziehung ein.

Langermann legt seine politische Einstellung, seine Ziele und Forderungen für diesen Bereich in seiner Schrift "Steins politisch-pädagogisches Testament - Volksgesundung durch Erziehung" dar.

"Man erblickt eine physisch und moralisch degenerierte Gesellschaft, einen auf seinen Grundfesten schwankenden Bau"⁵⁹, so urteilte er über das Deutschland des beginnenden 20. Jahrhunderts und führt dieses Siechtum im Volkskörper darauf zurück, daß man nicht genügend nach der Verwirklichung jener Denkmodelle gestrebt habe, die schon vor hundert Jahren der große politische Reformator Freiherr vom Stein, unterstützt von Fichte und Pestalozzi, der geschlagenen, kranken Nation zu ihrer Aufrichtung und Gesundung aufzeigte: "Die Bauleute haben den Plan des Meisters verworfen und nun ein volles Jahrhundert drauflos gehandwerkelt und dabei in dem Bau Mittel- und Hauptträger fehlen lassen. Das ist der organische Fehler, der die Hoffnung des Meisters Stein und seiner Gehilfen Fichte und Pestalozzi zu schanden werden ließ."⁶⁰ Spricht Langermann von "Mittel- und Hauptträger", so meint er, Stein folgend, "erstens eine Nationalerziehung zur Willensentwicklung und Willensrichtung aller seiner Glieder ohne Ausnahme und zweitens eine Nationalverfassung zur Willensbetätigung". Als "sichtbaren Ausdruck dieses Existenzbedürfnisses" bezeichnet er "Nationalschule und Parlament".⁶¹ Überzeugt von deren gesundmachender Kraft, fordert Langermann die Verantwortlichen auf, "die alten, durch Jahrhun-

⁵⁹ Johannes Langermann, Steins politisch-pädagogisches Testament - Volksgesundung durch Erziehung (Berlin-Zehlendorf 1910) S.146

⁶⁰ a.a.O. S.147

⁶¹ a.a.O. S.130

derte geheiligten Pläne aus ihren historischen Verliesen wieder hervorzusuchen, um zu prüfen, ob an dem Bau nicht etwas zu retten sei".⁶² Ihm selbst waren diese Steinschen Forderungen unbedingter, einzig gültiger Maßstab für seine berufliche Arbeit, die - das geht aus jeder seiner Aussagen hervor - eine politische, staatsbürgerliche Erziehung zur Volksgesundung sein wollte.

Langermann behauptet, daß man in den Schulen bislang nur "Scheinarbeit" ohne "realen Wert" geleistet habe: "Ich vermisse in den Schulen vor allem das Leben, das innere unmittelbare Lebensinteresse der Jugend an der Schularbeit selbst,"⁶³ berichtet er und versucht, dieses Grundübel zu beseitigen, indem er das, was von wirklichen Lebenswerten in den Schulen nach seiner Meinung noch übrig geblieben war, herausucht und mobilisiert: "ein Stückchen Selbstverwaltung, Rechtspflege und Gesundheitspflege", sich äußernd in monatlichen Beamtenwahlen für die tägliche Ordnung, in der Bildung eines Schöffengerichtes für die Strafsachen und der Anschaffung eines Verbandskastens. Obwohl er überzeugt war, damit "einen organischen Zusammenhang von innen heraus" geschaffen zu haben, und obwohl er freudig das Wachsen gegenseitiger Verantwortlichkeit und das Entstehen einer "öffentlichen Meinung" in seiner Schule beobachtete, war er mit dem Erreichten nicht zufrieden. Um die Forderungen Steins erfüllen zu können, mußte er neue Wege suchen, und er stieß bei seinem unermüdlichen Bemühen auf die Fichteschen "Reden an die deutsche Nation". In ihnen glaubte er die Lösung aller erzieherischen Probleme gefunden zu haben. Den nun beginnenden entscheidenden Abschnitt seiner pädagogischen Tätigkeit bezeichnete er als die Probe auf den Wert und die Durchführbarkeit der Stein-Fichteschen Idee der National-Erziehung.

Langermann war Leiter einer zweiklassigen Hilfsschule

⁶² a.a.O. S.147

⁶³ Johannes Langermann, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen (Berlin 1913) S.5

in Remscheid. Diese bestand aus "etwa 40 Kindern zwischen 8 - 13 Jahren beiderlei Geschlechts, die schwächsten und dümmsten bis zur Idiotie hinab..., die zum größten Teil Häusern entstammten, in welchen jedes geordnete Familienleben der Einwirkung der Fabrik und des Alkohols zum Opfer gefallen war".⁶⁴ Durch eine "Probe" unter diesen besonders schwierigen Verhältnissen glaubte Langermann den stichhaltigsten Beweis zu liefern. Unter günstigeren Bedingungen, so meint er, würde der Erfolg zweifellos noch sicherer sein. Über das Studium der Fichteschen Reden war er zu der Erkenntnis gelangt: "Die Schuljugend war entwurzelt!", und daraus leitete er die dringende Forderung ab: "Nur ein Stückchen Vaterland für meine Kinder!"⁶⁵

Er war überglücklich, als er von der Stadt etwas unbebautes Land als Schulgarten zu eigen bekam. Auf diesem Boden sollten Kinder und Lehrer zu einer Gemeinschaft werden, zu einem "Erziehungsstaat", in dem im Kleinen geübt wurde, was später im Großen erreicht werden sollte: was Fichte für den Nationalstaat fordert, wenn er sagte: "Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren Gliedern getrieben und belebt ist durch dieselbige eine Angelegenheit!"⁶⁶ Hier sollte nach Goethes Wort "auf freiem Grund ein freies Volk heranwachsen". Denn die wichtigste Voraussetzung zu einer fruchtbaren Erziehung war nach seiner Ansicht mit dem Garten gegeben, "die natürliche Basis zur produktiven, praktischen und zweckbewußt geordneten, freudigen Arbeit!" Langermann bezweifelte die seit Herbart so sehr betonte erzieherische Kraft des "Wortes". Er stellte, beeinflusst von Fichte und Pestalozzi, die "Tat" an den Anfang jedes pädagogischen Versuches und nannte als "kürzeste Formel einer natürlichen Erziehung" die Begriffe "Tat-

⁶⁴ a.a.O. S.9

⁶⁵ a.a.O. S.7

⁶⁶ a.a.O. S.18

Kraft - Sinn - Wort"⁶⁷ in der Reihenfolge des Faust-Monologes. Nach seiner Ansicht kann man nicht erziehen "durch bloßes Reden über die Sache und Auswendiglernen aus Büchern..., sondern einzig und allein durch Übung! Übung! Übung! jeder Funktion in der ihr eigenen Sphäre und zwar auf Grund eines vorher entstandenen, jedem einzelnen Kinde klar zum Bewußtsein gekommenen Bedürfnisses, damit ihm der Zweck sichtbar und der Wille in ihm ausgelöst und gerichtet werde."⁶⁸

Demnach war die Weckung von Bedürfnissen die erste Aufgabe des Erziehers. Es mußte in der Schule möglichst viel "passieren", damit bei den Kindern echtes Bedürfnis aufkommen konnte. Wie er sich dies vorstellte, verdeutlicht Langermann durch die ausführliche Schilderung einer konkreten Begebenheit aus seiner Praxis, wobei in den Kindern das "Gefühl des Eigentumsrechtes" für den neuen Schulgarten entstanden war: Langermann und seine "Gehilfin" hatten die "kleine, stupide Gesellschaft auf das zu vergebende Stück Vaterland" hinausgeführt. Die Kinder reagierten gleichgültig, teils abweisend auf seine mit feierlichem Ernst gesprochenen Worte: "Dieser Garten hier soll von jetzt ab euch gehören. Möchtet ihr in wohl haben?" Erst nach geraumer Zeit und wiederholter Aufforderung fiel die erste Äußerung: "Was sollen wir denn damit machen?" Seine Antwort: "Sollen? - nichts! Aber alles, was ihr wollt!... Alles, was ihr zusammen, gemeinsam wollt!"⁶⁹ Dabei wies er auf die bereitgestellten schönen Werkzeuge und erreichte durch seine mit Wärme und Begeisterung gesprochenen Aufforderungen, daß das Interesse der Kinder erwachte, die Zweifel verschwanden und helle Freude aufkam. Die Kinder stürzten sich auf die Gartengeräte, und es entbrannte ein Kampf, "naturgetreues Spiegelbild des Konkurrenzkampfes der heutigen Gesellschaft", wie Langermann

⁶⁷ a.a.O. S.25

⁶⁸ a.a.O. S.10

⁶⁹ a.a.O. S.12

dazu bemerkt. Die Starken zogen schon mit ihrer Beute ab, einige Unterlegene protestierten wütend, die Schwachen hatten bei ihm Schutz gesucht, da gebot Langermann "Halt". Die noch ganz unter dem Eindruck des Erlebten stehenden Kinder führte er nun in einem Gespräch zu der Erkenntnis, daß der Garten ihr gemeinsames Eigentum sei.

Nun war die zusammengewürfelte Schar durch einen gemeinsamen Gedanken miteinander verbunden, stimmte zum ersten Male ab und beschloß, daß sie gemeinsam Ordnung und gleiches Recht für alle in ihrem Garten wollten. Nach Langermanns Vorschlägen zur Einteilung, Bepflanzung und Nutznießung des Gartens steigerte sich die Begeisterung, und er glaubte nun die Situation geschaffen zu haben, die Fichte für den Nationalstaat fordert: "Jeder einzelne Wille war zur schaffenden Tat bereit..., alle Willen wieder waren auf ein einziges Ziel gerichtet, sodaß also alle Glieder dieser kleinen Gesamtheit getrieben und belebt wurden 'durch dieselbige eine Angelegenheit', die gemeinsame Bestellung des Gartens."⁷⁰

Hier kam es nicht darauf an, daß ein Garten entstand, sondern wie er durch den Willen der Kinder entstand. Langermann sagt: "Die Kinder müssen vor allem wollen und wollen dürfen, denn in dem Wollen eines Menschen liegt sein Wert."⁷¹ Für die politische Erziehung wurde von Stein und Fichte Willensentwicklung und Willensrichtung deshalb so dringend gefordert, weil Wille gleich Kraft sei und weil also "die Kraft der Nation lediglich aus der Summe aller Einzelwillen ihrer Glieder gebildet wird". "Waren die Willen aller Glieder des gesamten Volkes durch stetige Übung von Jugend auf entwickelt und gekräftigt, vor allem aber dazu erzogen, sich freudig in den Dienst des höheren Ganzen zu stellen, so mußte damit der Nationalwille zu einer Kraft heranwachsen, dem schließlich

⁷⁰ a.a.O. S.19

⁷¹ a.a.O. S.19

nichts zu widerstehen vermag."⁷² Langermann wendet sich gegen die Erziehungsmethoden seiner Zeit, die vielfach direkt darauf zielten, den Willen der Kinder zu brechen; dies erziehe zum Sklaventum. Doch der gesunde Staat brauche den freien Menschen. Goethes Wort: "Auf freiem Grund ein freies Volk" sei nicht bloß Schlüssel zur Lösung der sozialen Frage im allgemeinen, sondern auch der Erziehungsfrage im besonderen: "Auf dem freien Grund unseres Schulgartens fühlte sich jedes Kind als werdende freie Persönlichkeit; denn hier besaß jedes das Recht und die Pflicht der Mitverantwortung und Mitbestimmung, hier hatte jedes 'etwas zu sagen', und so fühlte sich jedes als lebendiges Glied eines höheren lebendigen Ganzen, dem anzugehören: Freude, Glück bedeutete, dem fern zu sein: das Elend war. In der Tat, 'auf freiem Grund ein freies Volk' im Kleinen!"⁷³

Durch die "freie, freudige zweckbewußte Arbeit" dieses "freien Volkes" wurde das gemeinsame Werk, der Garten, zum Säen und Bepflanzen fertig. Dabei hatte jeder die Notwendigkeit gemeinsamer Planung "in der Tat erfahren", sich darum freiwillig dafür entschieden; jeder hatte auch das unangenehme Düngen bereitwillig verrichtet, da ihm der "Zweck sichtbar wurde". Säen- und Bepflanzenkönnen war der Mühe Lohn. Doch wieder betont Langermann, nicht auf "das so geschaffene Außenwerk" komme es an, sondern auf das, was sich dadurch im "Innern" der Kinder vollzogen habe. "Denn die Kinder hatten gesät auf Hoffnung....Diese ihre Hoffnung war der feste Anker, der sie mit diesem Stücklein Vaterland verband, fest und fester, je länger, je mehr; denn an jedem Morgen, den Gott im Himmel werden ließ, hatte dieses kleine Tischlein-deck-dich für sie neue Wunder und Überraschungen bereit, die sie ohne die Zutat ihrer freien und zweckbewußten Arbeit überhaupt nicht gesehen oder des Beachtens für

⁷² a.a.O. S.19

⁷³ a.a.O. S.26

wert gehalten hätten."⁷⁴

Diese Arbeit war für Langermann die "Tat", die am Anfang jeder Erziehung stehen müsse, damit aus ihr "Kraft, Sinn und Wort herauswachsen wie ein äste- und fruchtreicher Baum aus seiner natürlichen Wurzel".⁷⁵ Sei die Anschauung seit Pestalozzi allgemein "als Fundament jeder Erkenntnis anerkannt", so bedenke man doch oft nicht, "daß besonders das Kind ohne zweckbewußte praktische Arbeit überhaupt nicht zur Anschauung gelangt, daß es erst dann anschaut..., wenn es nach Mitteln für seinen Zweck sucht. So ist ihm nur die Tat der Zweck, die Erkenntnis dagegen nur das Mittel welches kein Interesse mehr erweckt, sobald es losgelöst von der schöpferischen Tat, d.h. zwecklos, von ihm erworben werden soll". In dem Schulgarten standen die Kinder "auf dem natürlichen Boden der Anschauung" dadurch, daß sie sich betätigten. "Um die Tat ausführen zu können, bedurften sie der Mittel; so drängten sie, vom natürlichen Interesse getrieben, in den Sinn der Sache ein und gelangten nebenbei durch Übung zur Kraft. Doch um die gemeinsame Tat auszuführen, bedurfte es der gegenseitigen Verständigung durch den Ausdruck oder, wie Goethe sagt, durch das Wort."⁷⁶

Aus der Bedeutung heraus, die Langermann der "Tat" für die Erziehung allgemein und einer sorgfältigen "Willensentwicklung und Willensrichtung" für die politische Erziehung insbesondere beimaß, wollte er die Gründung und Entfaltung des "Erziehungsstaates" im Schulgarten, sah er in dieser Form der Schüler selbstverwaltung die Möglichkeit, die nach seiner Ansicht höchste erzieherische Aufgabe seiner Zeit zu erfüllen: "Der Egoismus muß dem Altruismus, die Konkurrenz der Ergänzung Platz machen..., die äußere Gestalt der sozialen Gemeinsamkeit muß von dem inneren Gehalt des Gemeinnsinns

⁷⁴ a.a.O. S.24

⁷⁵ a.a.O. S.25

⁷⁶ a.a.O. S.53-54

voll und ganz erfüllt werden..., der Gemeinsinn muß zum ausschlaggebenden Faktor unseres sozialen und politischen Lebens werden".⁷⁷

"Ein 'Das geht dich oder mich nichts an' gab's in unserem kleinen Staat bald nicht mehr.... Jedes Unrecht, das auf unserem freien Grunde geschah, wurde als ein der Gesamtheit zugefügtes empfunden und durch Gesetz unmöglich gemacht bzw. eingeschränkt."⁷⁸ An der Gesetzesberatung nahmen alle Kinder mit größtem Ernst "als etwas Hohem, ja Heiligem" teil. Nur Unzurechnungsfähige waren von der Beschlußfassung ausgeschlossen, konnten jedoch auf Antrag versuchsweise zugelassen werden, was allgemeine Freude hervorrief, wuchs doch dadurch die kleine Gemeinschaft um ein vollwertiges Mitglied. Jedes Gesetz wurde so lange durchberaten, bis jeder sich damit einverstanden erklärte. Manche Gesetze wurden zuerst versuchsweise aufgestellt. Jeder hatte das Recht, Revision oder Aufhebung zu beantragen, wenn ihm nachher ein Gesetz zu hart erschien. Solange jedoch ein Gesetz laut Mehrheitsbeschluß bestand, mußte es unbedingt eingehalten werden. Die Gesetze wurden nicht aufgeschrieben, sie brauchten nicht "auswendig" gelernt zu werden, "weil sie inwendig, aus dem Bedürfnis heraus, entsprungen waren". Ohne dieses natürliche Bedürfnis habe keine Vereinbarung einen "sozial-organisch bindenden Wert", und der Erzieher müsse jedes zufällig aufkommende Bedürfnis unbedingt ausnutzen, "um es so aus der Gefühlssphäre der Schüler in die Sphäre ihres bewußten Willens hinauf zu führen"; so entstehe ein "lebendiges Gesetz".⁷⁹

So wurde z.B. folgender Vorfall Anlaß zur Bildung eines Gesetzes: Ein jähzorniger Hilfsschüler war mit Normalschülern in Streit geraten und hatte dabei "Knüppel und Steine" gebraucht. Mit Pharisäerminen meldeten die Mitschüler den

⁷⁷ a.a.O. S.30

⁷⁸ a.a.O. S.26

⁷⁹ a.a.O. S.28

Vorgang. Sofort verschob Langermann die von allen mit Spannung erwartete Fortsetzung einer Erzählung und, anstatt den Übeltäter zu bestrafen, was die anderen Kinder erwarteten – besonders, da sie seinetwegen ihre Geschichte nicht weiter hören konnten – begann Langermann mit der Klasse ein Gespräch. Er fragte die Kinder, ob sie noch nie zornig geworden seien und im Zorn etwas Unrechtes getan hätten. Da alle verlegen bejahten, machte er den Vorschlag, ob es nicht für sie alle besser sei, wenn sie in ähnlicher Situation einander warnen würden, anstatt tatenlos zuzusehen, wenn ein Mitschüler sich noch zu "schwach" zeige, die Gesetze zu halten. Denn im Langermannschen "Erziehungsstaat" galt Gesetzesübertretung nicht als Schuld oder Sünde, sondern als Willensschwäche. Ein solches Gesetz der Warnungspflicht bedeutete Hilfe eines schon "Starken" für einen noch "Schwachen" im entscheidenden Augenblick der Willensübung und der damit verbundenen Willenserstärkung. Im Gesprächsverlauf wurde deutlich, daß die Kinder begriffen, wie gut ein solches Gesetz zur Verhütung von Unrecht für ihre Gemeinschaft sein würde, und sie bemühten sich um die rechte Formulierung solcher Warnungen, um es dem Gewarnten möglichst leicht zu machen, ihnen Folge zu leisten, und um nicht durch falsch gefaßte Warnungen noch größeres Unheil anzurichten. Freimütig gestanden einige Kinder, daß ihnen der zweite Teil des Gesetzes, nämlich die Verpflichtung, der Warnung sofort nachzukommen, doch sehr schwer fallen würde; darum wurde das Gesetz erst nur versuchsweise angenommen. Die beiden Erzieher, als "oberste Warner", sollten nur eingreifen, wenn die Warnung der Mitschüler nichts nütze. Und nun wurde geübt, "denn ohne die nachfolgende, ausdauernde Übung hat selbst die klarste Einsicht und beste Absicht weder Zweck noch Wert".⁸⁰

Alle gemeinsam beschlossenen Gesetze erkannte Langermann auch für sich und seine Gehilfin als absolut gültig an.

⁸⁰ a.a.O. S.33

Indem sich auch die Erzieher "freiwillig unter die gemeinsame höhere Autorität" stellten, glaubten sie, von den Kindern "als wirkliche Glieder ihrer Körperschaft und zwar als weit höhere und edlere anerkannt" zu werden, als Eingeweihte, "vor welchen sie keine Geheimnisse mehr hatten".⁸¹

War Schuld Schwäche, dann konnte auch das in den damaligen Schulen übliche Strafverfahren hier nicht gelten. Strafe zum Zweck der Sühne war unsinnig, nach Langermann hatten "Strafen" ihre Berechtigung nur darin, "entweder die Schwachen zu stärken oder unser kleines Staatswesen gegen solche Glieder zu schützen, die zu schwach waren, seine Gesetze halten zu können".⁸²

Es gab nur einen Strafparagrafen, nämlich die Ausweisung aus der Arbeitsgemeinschaft des kleinen Staates. Dieser jedoch wirkte nach Langermanns Aussage "Wunder, weil er den Übertreter unter dem Hochdruck der 'öffentlichen Meinung' ergriff und ihn auch geistig tatsächlich und vollständig isolierte".⁸³ Als wesentliches Moment bei dieser Maßregel betont Langermann, daß jeder Ausgewiesene berechtigt war, ohne besondere Erlaubnis aus dem "Exil", einer abseits stehenden Bank, in die arbeitende Gemeinschaft zurückzukehren, falls er sich entschlossen hatte, "sich den bestehenden Gesetzen unterzuordnen und dies durch die Tat zu beweisen, was von der Gesamtheit mit großem Ernst überwacht wurde, denn ein jeder fühlte die Verletzung des Gesetzes als eine Verletzung seines persönlichen Rechtsgefühls".⁸⁴ In den meisten Fällen schlichen die Ausgewiesenen schon nach wenigen Minuten zu den anderen zurück, "um alles durch die Tat wieder gut zu machen". In einem Staat, wo "Arbeit als ein Vorzug und eine Ehre für freie Menschen" galt, war Strafarbeit ausgeschlossen

⁸¹ a.a.O. S.27

⁸² a.a.O. S.39

⁸³ a.a.O. S.40

⁸⁴ a.a.O. S.39

Um den Kindern für ihre Willensbildung einen Maßstab und die Möglichkeit ständiger Selbstkontrolle zu geben, wurde eine Merktabelle für alle Gesetzesübertretungen angelegt. Auf dieser "Ordnungstabelle" hatte jedes Kind seine Rubrik und jede Übertretung ihr Zeichen. Eingetragen wurde allerdings nur mit Einwilligung des Übertreters; denn fühlte er sich nicht wirklich schuldig, verlor die Maßnahme ihren erzieherischen, willensstärkenden Wert. Erhob der Betreffende Einspruch, wurde ein allgemeines Gerichtsverfahren eingeleitet und der Fall im Sinn der "öffentlichen Meinung" entschieden. Langermann maß diesem Gerichtsverfahren große Bedeutung zu, weil es "nicht bloß sozial-pädagogische, religiöse und moralische Werte auslöste, sondern auch in intellektueller und synthetisch-sprachlicher Beziehung außerordentlich bildend wirkte".⁸⁵ Die Ordnungstabelle lag während des Unterrichtes öffentlich aus. Innerhalb des Staates gab es keine Geheimnisse, doch wenn etwas nach draußen ausgeplaudert wurde, galt das als eine "Art Hochverrat".

Der Erste jeden Monats war ein besonders wichtiger Tag im Staatsleben. Auf der Ordnungstabelle wurde Monatsabschluß gemacht und für den begonnenen Monat die Verwaltungsbeamten des Staates neu gewählt.

Langermann betont, welch starken Eindruck das Verlesen der Ordnungstabelle immer wieder auf die Kinder machte, obwohl sie durch tägliche Kontrolle ihnen genau bekannt war. Lob und Tadel gab es dabei nicht, weil das eine hochmütig mache, das andere niederdrücke und der "Bildung zum guten Willen" entgegenstünde: "An die Stelle von Lob und Tadel trat allmählich Mitfreude gegenüber dem Starken und Bedauern und Trost gegenüber dem Schwachen, sodaß kein Wettstreit das Zusammengehörigkeitsgefühl schädigte, da jeder Starke mehr oder weniger bestrebt war, dem Schwachen zu dienen und ihn nachzuziehen."⁸⁶

⁸⁵ a.a.O. S.42

⁸⁶ a.a.O. S.42

Der Staat brauchte vier Beamte. Einer verwaltete die gemeinsame Kasse; Gelder, die aus dem Erlös der Gartenprodukte zusammenkamen und für gemeinsame Anschaffungen, Feste und Ausflüge verwandt wurden. Die Art der drei anderen Ämter bezeichnete Langermann nicht genauer; es ist anzunehmen, daß es sich um richterliche Funktionen handelte.

Bei der Wahl wurden für jedes Amt drei Bewerber vorgeschlagen. Vorschlagsrecht besaßen nur die mit der besten Ordnungstabelle, das "aktive und passive Wahlrecht" dagegen alle. Gewählt wurde nur für die Dauer eines Monats, Wiederwahl war frühestens in der übernächsten Wahlperiode möglich. Dadurch sollte die "Bildung einer bürokratischen Herrenschicht und der ihr andererseits entsprechenden Knechte- und Mietlingsschicht verhütet werden".⁸⁷ Parteien- und Cliquenbildung unterdrückte Langermann durch eine Wahlgesetzergänzung, die von allen als notwendig empfunden wurde, nachdem "die Parteigänger eines als Sieger aus der Wahl hervorgegangenen Bewerbers ein lautes Triumphgeschrei erhoben": Jeder sollte "in aller Stille" überlegen, wem er die Stimme gäbe, Beifallsbezeugungen sollten ganz unterbleiben".⁸⁸ Mit der Übergabe der Ämter durch die alten Beamten und deren Rechtfertigung wurde der wichtige Akt beschlossen.

"So wurde Wille und Gewissen andauernd geübt.... Es gab in unserm Erziehungsstaat tatsächlich schließlich nicht bloß eine öffentliche Meinung, sondern eine sittliche öffentliche Meinung."⁸⁹ Eines der Beispiele, die Langermann anführt, um den Geist seines Staates zu demonstrieren, sei hier kurz wiedergegeben: Ein noch nicht lange zur Schulgemeinschaft gehörender Junge zeigte mit "Bravour" und ohne sich durch die Gegenwart des Lehrers beirren zu lassen seinen Mitschülern ein von ihm gefundenes Taschenuhrfutteral, das einige Ähn-

⁸⁷ a.a.O. S.42

⁸⁸ a.a.O. S.42

⁸⁹ a.a.O. S.28

lichkeit mit einem Portemonnaie aufwies mit dem Ausruf: "Das gebe ich aber nicht ab!" Auf Langermanns Frage begründete er sein gesetzwidriges Handeln - denn gefundene Gegenstände mußten abgegeben werden - damit, daß er selber einmal ein Portemonnaie mit 50 Pf verloren, es nicht wiederbekommen habe und dafür jetzt dieses behalten werde. Langermann versuchte, die falsche Rechtsanschauung des Jungen richtig zu stellen, und brauchte dazu Argumente wie: Er könne doch nicht wissen, ob die Uhrtasche dem gehöre, der sein Portemonnaie gefunden und behalten habe, und ob es ihm gefallen habe, daß der Finder es nicht zurückgegeben habe? Nun kamen die anderen Kinder aus eigenem Antrieb ihrem Lehrer zur Hilfe. Sie versicherten, dieses Verhalten ihres Mitschülers für Unrecht anzusehen, und verlangten von ihm, das Futteral vorzuzeigen. Wenn sich keiner melde, wäre es ja nach "dem Gesetz" sein rechtmäßiges Eigentum. Doch der Junge wollte nicht. Impulsiv führte ein kleines Mädchen das Sprichwort an: "Was du nicht willst, daß man dir tu, das füg' auch keinem andern zu". Mit allgemeiner Zustimmung mußte der Gesetzesübertreter ins "Exil", da keiner mit einem solchen Jungen Umgang haben wollte. Schon nach einiger Zeit schlich der Junge zu den anderen zurück, und sein Nachbar sprach für ihn: "Er will!" Beim Herumzeigen meldete sich kein Eigentümer, und da der Wert für das Fundbüro zu gering war, sprachen alle das Futteral dem "ehrlichen Finder" voller Freude zu.

Langermann richtete also seine Aufmerksamkeit jeweils nicht nur auf den Willen des moralisch schwachen Einzelgliedes, "damit es sich zur Selbsterziehung aufrafft", sondern ebenso auf die Willen aller übrigen Glieder, "damit sie sich zu einer Assoziation von Miterziehenden zusammenschließen, und zwar auf der Basis des Gefühles: 'Dein Schaden ist unser Schaden; deine Schuld ist unsere Schuld; ich bin du'".⁹⁰ In dieser Überzeugung unterwiesen die Klugen, daher "Rei=

⁹⁰ a.a.O. S.30

chen", den unverschuldet Dummen, "Armen"; aus Lernenden wurden so Lehrende, aus Zöglingen Miterzieher. Sie duldeten keine unanständigen Reden unter sich und ließen das Beschnüren von Wänden und Zäunen in ihrer Gemeinschaft nicht zu.

Einen besonders deutlichen Beweis für die Kraft so gerichteter Erziehung glaubte Langermann im Augenblick "wahrer Volksnot" zu erkennen, als ein Unwetter den in voller Pracht stehenden, eine reiche Ernte versprechenden Garten verwüstete. In der allgemeinen Trauer und Verzagtheit wirkten die Worte eines Jungen zu seiner weinenden Nachbarin: "Laß das Weinen! Komm, wollen wieder anpacken!" wie ein "Trompetenstoß auf ein schlafendes Heer", und voll Stolz berichtet Langermann weiter: "Niemals noch hatte unser kleines Volk froher und einmütiger geschafft als an diesem Morgen nach gemeinsamer Not, so daß schon nach wenigen Tagen unser kleines Anwesen grünte und blühte, schöner denn je zuvor".⁹¹

b. Die Reformbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts bekam auch starke Impulse von Berthold Otto, dessen Grundanschauung von Erziehung sich weitgehend mit den Erziehungs-ideen Langermanns deckt. Bildung eines neuen demokratischen "Volksgeistes" durch Gemeinschaftserziehung in den Schulen heißt eine seiner Hauptforderungen. Seine Pädagogik geht ganz vom Kinde aus und berücksichtigt in vollem Umfang das natürliche kindliche Bedürfnis und die kindliche Selbsttätigkeit mit noch größerer Konsequenz als Langermann. Der Grund hierfür liegt in seiner leidenschaftlichen Hinwendung zur Psychologie. Die psychologischen Erkenntnisse von den Stufen der kindlichen Entwicklung und der Eigenart der kindlichen Psyche will er in einem kindgemäßen Unterricht und einer dementsprechenden Erziehung gewahrt wissen. Hierin be-

⁹¹ a.a.O. S.52

ruhe alle Möglichkeit des Erfolges. Nach den Worten seines Biographen Paul Baumann gab es für Berthold Otto nur "Psychologie, die am lebendigen Wesen Entwicklung und Betätigung der Seele und des Geistes beobachtete, die damalige Geisteswissenschaft aber anerkannte weder Geist, noch Seele, noch Leben als Forschungsgrundlage, sondern nur beschriebenes oder bedrucktes Papier".⁹² So mußte er, um seiner Überzeugung treu zu bleiben, eine begonnene akademische Laufbahn aufgeben und eigene Wege gehn. In Vorträgen und Zeitschriften vertrat er seine Ideen, und als ihm Eltern ihre Kinder zur Erziehung brachten, richtete er in Berlin-Lichterfelde seine "Hauslehrerschule" ein. Dort arbeitete er mit dem einzigen Hilfsmittel für Unterricht und Erziehung, "das dem Psychologen erlaubt ist", dem "natürlichen Interesse des Kindes". "Dieses Interesse ist" nach seiner Ansicht "geradezu unendlich, wenn es nicht künstlich abgetötet wird."⁹³ Vorbild für seine Schule war ihm die Familie, wo das Kind ungezwungen zwischen Vater und Mutter und den Geschwistern aufwächst und sich in seiner Weltorientierung von seinem spontanen Interesse leiten läßt. In familienähnlicher Atmosphäre wollte er ein zwangsfreies Wachsen, und sein erzieherisches Eingreifen beschränkte sich auf Hilfe bei der Beseitigung von Hemmnissen und auf Isolierung der Schwierigkeiten unter Berücksichtigung der Leistungsgrenze jedes Kindes.

Aus solcher Sicht war auch die Schülerorganisation in seiner Schule den Schülern weitgehend und in jeder Beziehung selbst überlassen. In seiner Schrift "Reformation der Schule" erklärt er als erstes, daß er es mit seinen Prinzipien nie in Einklang bringen könnte, seinen Schülern eine Organisation "aufzuoktroieren", und er bemerkt: "Es sind das Verhält=

⁹² Paul Baumann, Berthold Otto - Der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis (Berlin-Lichterfelde 1959)

⁹³ Pädagogische Texte, Herausgegeben von Wilhelm Flitner Die deutsche Reformpädagogik (Düsseldorf und München 1961) 1.Bd. S.176

nisse, die an meiner Schule ganz von selbst erwachsen sind", von daher auch nicht für jede Schule zutreffen und nicht als Norm anzusehen sind.

Seine "Hauslehrerschule", die er mit nur 17 Schülern begann, stellte sich anfangs "als eine etwas erweiterte Familie" dar, die unter seiner "patriarchalischen Lenkung" keiner besonderen Organisation bedurfte. Erst als die Schülerzahl wuchs und auch "unruhige Elemente" hinzukamen, entstand aus echtem Bedürfnis eine "ganz spontane Organisation aus der Schülerschaft selbst heraus", die, der "heiligen Feme des Mittelalters" vergleichbar, als "Rechtsschutzverband" die Übergriffe einzelner Schüler bekämpfte. Gerichtssitzungen bei künstlich verdunkeltem Zimmer und Kerzenlicht, in deren Verlauf die Vergehen der Mitschüler durch "Klassenkeile" geahndet wurden - die Berthold Otto als zwar "ominöse", jedoch bei seinen Schülern beliebteste Strafe unumwunden zugab und duldete -, sprechen für die freie Selbstgestaltung und das unbeeinflusste Selbsthandeln der Schüler dieser Anstalt. Als diese Art Selbstverwaltung jedoch durch Parteienbildung zerfiel, gab es längere Zeit keine Organisation mehr.

Dann kamen die Schüler mit der Bitte zu B.Otto, er möge eine Organisation genehmigen, der sich alle unterwerfen müßten, da dem freiwilligen Verband gerade diejenigen fern geblieben seien, um derentwillen er gegründet worden war.

Die Hauslehrerschule besaß schon in ihrem "Gesamtunterricht" eine ganz natürliche "Volksversammlung", die auf Antrag von Schülern öfter für die ganze Schule bindende Gesetze beschloß. Dieser "Gesamtunterricht", in dem die ganze Schulgemeinschaft in vereinter Arbeit sich die Welt in ihrer Gesamtheit im Gespräch erobern sollte - ein Abbild der Volksgemeinschaft, wie Otto sie sah, mit unbedingtem Fragerecht für jeden Schüler und unbedingter Pflicht des Lehrers, diese Fragen zu beantworten - schien ihm auch die geeignete Stätte zur Entwicklung eines Schülergerichtes. Der Lehrer galt dabei als unparteiischer, unbeteiligter Leiter, der nicht mit=

stimmte und, wenn er sich an einer Diskussion beteiligte, keinem Schüler eine Meinung aufzwang.

"So ist denn bei uns eine Gerichtsorganisation zustande gekommen", berichtet Otto, "die die ganze Disziplin in der Schule in Selbstverwaltung genommen hat". Jeweils zu Beginn des Semesters oder am Schluß wurde für das nächstfolgende ein Gericht gewählt, und zwar ein Oberrichter, zwei Richter und drei Ersatzmänner. Von diesen sechs sollten drei Knaben sein und drei Mädchen. In eigenen Wahlgängen wurde zuerst der Oberrichter, dann die zwei Richter und schließlich die Ersatzmänner bestimmt. Während der Wahlen ging es "sehr lebhaft und geräuschvoll" zu.

Für die Sitzungen des Schülergerichtes war eine Stunde im wöchentlichen Stundenplan vorgesehen; als Sitzungslokal diente das Gesamtunterrichtszimmer, zwei nebeneinander liegende, durch eine große Klapptür verbundene Schulstuben. Eine Absperrung aus Tischen trennte jeweils den Raum, in dem das Gericht und öfter fremde Gäste saßen, von dem Raum, in welchem die Schülerschar zuhörte und die Kläger, Angeklagten und Zeugen auftraten. Gerichtsdieners und Gerichtsschreiber und sonstige "Beamten" ernannte das Gericht.

Alle Klagen mußten schriftlich eingereicht werden. Behandelt wurden Unbilden, die sich die Schüler gegenseitig zugefügt hatten, ebenso Störungen des Schulbetriebs. Auch über diese Störungen des Unterrichtes beklagten sich die Schüler, nicht die Lehrer: "Bei uns ist ja Prinzip, daß kein Schüler genötigt ist, an der Unterrichtsstunde teilzunehmen", erklärte Berthold Otto hierzu, "und wir Lehrer enthalten uns daher so gut wie ganz aller disziplinarischen Eingriffe, selbst dann, wenn die Schüler im Unterricht stören..., jedenfalls sind die Schüler gegen die Störungen ihrer Mitschüler intoleranter als die Lehrer."⁹⁴

Die Strafen des Gerichtes bestanden oft in Strafarbei-

⁹⁴ Berthold Otto, die Reformation der Schule (Groß-Lichterfelde 1912) S.117

ten, dem Auswendiglernen von Gedichten oder dem Anfertigen von Aufsätzen, bei deren Themenstellung häufig die Anlässe berücksichtigt wurden: z.B. mußte ein Schüler, der trotz Verbot in den Hühnerstall geklettert war, einen Aufsatz über den Hühnerstall schreiben. Die Gedichte wurden im Gesamtunterricht aufgesagt, und die Delinquenten bei guter Leistung mit lebhaftem Applaus bedacht. Berthold Otto schreibt: "Das sind also Sachen, die ich niemals von mir aus anordnen würde, die ich selber nicht für ideale Organisation halte, in die ich mich aber meinen Prinzipien gemäß absolut nicht einmische".⁹⁵

Andere Strafen bestanden im Ausschluß vom gemeinsamen Spiel und im Verbot, an bestimmten Tagen den Garten zu betreten. Die härteste Strafe war der Ausschluß vom Schulbesuch für einen oder mehrere Tage. Da "die Anwesenheit in der Schule für die Schüler eigentlich niemals eine Unannehmlichkeit" darstellte, empfanden sie dieses Fernbleibenmüssen als "starke Herabminderung der persönlichen Ehre".

Berthold Otto glaubt auf Grund der Erfahrungen mit dieser Organisation sagen zu können, "daß die Schüler durchaus befähigt sind, derartige Gerichtseinrichtungen sich selber zu schaffen und selber Jahr und Tag sie durchzuführen". Es gäbe gewiß gelegentlich Fehlsprüche, jedoch wohl nicht öfter als bei einem beliebigen anderen Strafgericht, und es gehe in diesen Gerichtssitzungen etwas lebhafter zu als bei den öffentlichen, wie es dem jugendlichen Alter der Teilnehmer entspreche; doch würde im ganzen gute Ordnung gehalten. Das alles bestärke ihn in seiner Überzeugung, "daß der Trieb nach politischer und juristischer Organisation in jedem Menschen von Natur aus so stark ist, daß er zur Betätigung drängt, wenn er nicht künstlich gehemmt wird".⁹⁶

Wolle ein Erzieher diesen Trieb ausnutzen, so gäbe es nach seiner Ansicht allerdings keine bestimmten Vorschriften

⁹⁵ a.a.O. S.117

⁹⁶ a.a.O. S.118

für das Wie; was man den Schülern zur Selbstverwaltung übergeben solle, wie weit man ihre Befugnisse abstecken könne, müsse jeder nach der Schülerschar, die er vor sich habe, abwägen. Doch "wenn man da nach Möglichkeit die Schüler frei walten ließe" und die Oberaufsicht in unauffälliger Weise handhabe, sei diesen Organisationsversuchen "pädagogischer Wert" beizumessen und sie seien als "eine Bereicherung unseres Wissens vom Volksgeist" zu schätzen.

II. Politische Erziehung als Erziehung zu mitmenschlicher Gemeinschaftshaltung

Bei allen bisher in dieser Untersuchung dargestellten Versuchen politischer Erziehung war die Schüler selbstverwaltung deren wichtigstes, zumindest ein sehr bedeutendes Mittel. Zwar erscheint sie - je nach der individuellen Eigenart und der persönlichen politischen Einstellung der Begründer - in stark abgewandelten Formen, doch ist jeder dieser Versuche auf dem Glauben an die erzieherische Kraft von Schülerämtern, schülereigener Gesetzgebung und Gerichtsbarkeit aufgebaut: durch unmittelbares Erleben und stete Übung im Kleinen soll die Tauglichkeit für das politische Erwachsenenleben hervorgebracht werden. Wünscht der eine Pädagoge mit seiner Organisation möglichst weit von der Nachahmung des wirklichen Staates abzurücken, um nicht das Wesen der Schule zu zerstören, so zeigen andere stärkste Anlehnung an vergangene oder gerade bestehende Staatsformen; gab sich dieser Schülerstaat aristokratisch, jener mehr demokratisch und drängten psychologische Momente dabei zu immer stärkeren Berücksichtigung, so blieb soweit doch überall eben die Schüler selbstverwaltung, und zwar fast immer in der Form

eines von Schülern mehr oder weniger selbständig aufgebauten und erhaltenen Staates, das Kernstück des politischen Erziehungsbemühens, was wiederum der seit der Mitte des 18. Jahrhunderts allgemein herrschenden Ansicht entspricht, daß politische Erziehung als ein auf einen bestimmten Teilbezirk der menschlichen Existenz begrenztes, isoliert für sich zu verwirklichendes erzieherisches Tun zu verstehen sei.

In dem nun folgenden Abschnitt der Arbeit soll demgegenüber eine Form der politischen Erziehung dargestellt werden, die sowohl von der Idee her als auch ihrer methodischen Struktur nach anders geartet ist.

Wohl kamen die Reformpädagogen Langermann und Otto in ihren Grundauffassungen dieser jetzt zu behandelnden Erziehungsrichtung schon sehr nahe, doch hielten sie - abweichend von ihr - in ihrer praktischen Arbeit an der Schülerselbstverwaltung mit ihren Ämtern, Gesetzen und Wahlen als dem geeignetsten Mittel politischer Erziehung noch durchaus fest.

Dagegen findet sich im pädagogischen Vermächtnis Pestalozzis und Petersens eine Form politischer Erziehung, die weder nach dem Prinzip der "Schülerselbstverwaltung" aufgebaut ist, noch sich als einen isolierten Bereich der Gesamterziehung versteht, vielmehr ist ihr Erziehungsverständnis, das Erziehung in erster Linie als Hilfe zur "Menschwerdung des Menschen" durch die Weckung mitmenschlicher Beziehungen begreift, von vornherein so umfassend angelegt, daß es diesen politischen Teilaspekt des Menschseins selbstverständlich mit einbezieht. Auch weisen ihre Entwürfe der Erziehungspraxis immer schon Elemente und Strukturen auf, die die politische Haltung des Menschen mitprägen, ohne daß dafür besondere Einrichtungen geschaffen werden müßten.

1. Gemeinschaftserziehung als "Individualveredlung" bei Johann Heinrich Pestalozzi

Bei der Untersuchung des pädagogischen Werkes Pestalozzis auf seinen politischen Gehalt, um klarzustellen, inwieweit eine Erziehung in seinem Sinne als eine politische anzusprechen ist, geht man am besten zunächst seiner persönlichen Entwicklung in politischer Hinsicht nach.

Pestalozzi wurde in eine Zeit hineingeboren, die auch der morschen Feudalherrschaft in der Schweiz das Ende brachte und vom Ringen um neue soziale Ordnungen bestimmt war. Die geistige Führungsschicht des Landes hatte die zwingende Notwendigkeit staatlicher Reform erkannt und sich auf dieses Ziel hin 1761 in der Helvetischen Bewegung zusammengeschlossen. Damals war Pestalozzi 15 Jahre alt. In einer Atmosphäre volkhaften Erneuerungsbedürfnisses, gesellschaftlicher Umschichtung und weitverbreiteter patriotischer Ergriffenheit aufgewachsen, zeigte er sich schon als Jugendlicher politisch stark interessiert. Zusammen mit gleichgesinnten Altersgenossen lehnte er sich unter dem Einfluß seines Lehrers Bodmer und des Pädagogen Lavater gegen politische Ungerechtigkeiten und Mißstände öffentlich auf. Während der französischen Revolution diente er seinem Land zeitweise als Gesandter in Frankreich.

Mit der "Helvetischen Gesellschaft" pflegte er stets engen Kontakt, er war mit vielen ihrer bedeutendsten Mitglieder befreundet, z.B. mit Iselin und David von Fellenberg. Nachweisbar wohnte er mehreren Sitzungen dieser Vereinigung bei. 1826 wählte sie ihn zu ihrem Präsidenten, und er teilte die in ihr herrschende Ansicht, nur rechte Erziehung könne dem schweizer Volk helfen, ein gesunder Staat zu werden.

In seinen zahlreichen politischen Schriften suchte er seine Zeit davon zu überzeugen, daß für die Erhaltung der

Staatskraft und die Entwicklung echten Bürgersinns der Erziehung grundlegende Bedeutung zukomme. Er glaubte, diese Forderung aus der Natur des Menschen und aus der Geschichte der Völker und Staaten eindeutig ableiten zu können.

"Laßt uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können."⁹⁷ Dieser Aufruf ist der Inbegriff einer Pädagogik, die aus einem von starkem Freiheits- und Gerechtigkeitssinn geprägten und von Menschenliebe getragenen politischen Denken erwuchs, die Pestalozzi selbst in Stans, Burgdorf und Ifferten vorlebte, und mit der er als einer der größten Erzieher und Menschenlehrer in die Geschichte der Pädagogik eingegangen ist.

Was Pestalozzi unter Menschsein versteht, ist seinen "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797) zu entnehmen, einer Schrift, die man als seine Anthropologie bezeichnen könnte und in der er die Vorstellungen darlegt, auf denen sein politisches wie pädagogisches Denken basiert.

Drei mögliche Stufen des Seins sind sowohl für den einzelnen Menschen als für die Menschheit im Ganzen zu unterscheiden. Keine dieser Stufen kommt rein vor, sie sind stets verkettet; nicht immer werden alle Stufen erreicht, da sich dies durchaus nicht zwangsläufig ergibt, und doch macht erst das Erreichen aller Stufen den Menschen zum Menschen.

Auf der ersten Stufe, von Pestalozzi als Naturstand bezeichnet, ist der Mensch zunächst "ganz Unschuld". Ohne Kenntnis von Gut und Böse, ohne Tugend und Sünde folgt er in "tierischer Unverdorbenheit" und voll "Wohlwollen" gegen alles, was ihn umgibt, nur seinem Instinkt, "der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuß hinführt."

So würde er immer leben, "wenn er ohne Anstrengung Sinnengenuß und ohne Sorge Sicherheit" fände. Doch durch das Zusammentreffen mit anderen Menschen und deren Begierden

⁹⁷ Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke (Zürich 1946)
6.Bd. S.226

wird es für ihn schwierig, das eigene triebhafte Verlangen zu befriedigen, und es entstehen Konflikte, durch die er seine Unverdorbenheit verliert. Sein Selbsterhaltungstrieb äußert sich in Selbstsucht und Mißtrauen, das Wohlwollen weicht der Habgier und dem Wunsch zu herrschen. "Da, wo seine Hand von Frost erstarrt und er verschneites Moos mit seinem mageren Rentier teilt, da wird er falsch und hart, wie der Bauer, der den unbezahlten Pflug auf rohem Lande treibt, und der mühseliglebende Bürger. Auch der Hirt, wenn er hinter magerem Vieh auf dünnen Heiden flucht, ist ohne dieses Wohlwollen", ⁹⁸ kurz "unser tierisches Verderben entspringt aus alledem, was dem guten Zustand unseres tierischen Daseins entgegensteht." ⁹⁹

Da der Mensch nur zu dem Zeitpunkt, "da er ganz ohne Kunde des Übels lebt", im Zustand reiner Unschuld ist, so entfernt er sich schon "mit der Erkenntnis des ersten Irrtums, der ersten Täuschung" vom "Augenblick" seiner Unverdorbenheit, um durch jedes neue Übel tiefer in den verdorbenen Naturstand zu sinken.

Auch auf der zweiten Stufe der Seinsmöglichkeit, dem von Pestalozzi als "gesellschaftlich" bezeichneten Zustand, bleibt er ein verdorbener "Natur"- oder "Tiermensch", solange ihn nur selbstsüchtige Zwecke, d.h. tierhafte Begierden zur Vereinigung mit den Mitmenschen treiben. Schließt er Verträge und macht er Gesetze, nur um das Eigene vor der Willkür anderer zu schützen, so bleibt der Zusammenschluß eine äußerliche Organisation, ein reiner Zweckverband, in dem der einzelne seine Selbständigkeit gegen "kollektive Existenz" einbüßt und zum willenlosen Werkzeug der Machtträger wird. Dieser "gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert, aber um deswillen nicht mit weni-

⁹⁸ a.a.O. 6.Bd. S.77

⁹⁹ a.a.O. 8.Bd. S.125

ger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil, der Mensch führt ihn in diesem Zustand mit der ganzen Schiefheit und Härte seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur".¹⁰⁰ "Rechtlosigkeit, Wahrheitslosigkeit und Lieblosigkeit ist das eigentliche Wesen der tierischen Natur" und somit das charakteristische Kennzeichen des in der Vergesellschaftung "bloß zivilisierten Menschen". Wohl überdeckt die "Zivilisationsbildung" diese Gesinnung mit dem "Schein der Menschlichkeit", doch im Grunde verstärkt sie "die Kraft der tierischen Natur noch mächtig, indem sie sie zivilisiert und dadurch zu dem geistigen Wesen ihres Verderbens, zur Betrugskraft, erhebt, durch den sie dann noch ihrer Gewalttätigkeit den Schein der Rechtlichkeit und bürgerlichen Gesetzmäßigkeit zu geben und folglich die Wirkung derselben bürgerlich sicherzustellen geschickt wird".¹⁰¹ "Der bloß zivilisierte Mensch ist allgemein, wo du ihn findest oberflächlich in seinen Einsichten, schweifend in seinen Bestrebungen und einseitig verhärtet in seiner Kunst. Er ist unergriffen vom Wesen der Dinge, belebt von ihrem Schein und vom Sinnenreiz ihrer wandelbaren Beschaffenheit.... Wo Pflicht und Verhältnis seine Gewandtheit und sein Interesse ansprechen, ist er belebt für den Scheindienst, niederträchtig im Menschen dienst, heuchlerisch im Gottesdienst, unwahr und unrechtlich im Innersten seines Wesens."¹⁰² "Der Mensch kann und will als tierisches Geschöpf", und ein solches ist und bleibt er wie im verdorbenen Naturstand so in der bloßen Zivilisation, "nur selbstsüchtig handeln". Seine oft "tief verhärtete und verwirrte Selbstsucht", das "gierige Streben des tierischen Sinns" ist "der schreckliche Keim alles menschlichen Unrechts und aller gesellschaftlichen Gewalttätigkeit", die Ursache der "Unmenschlichkeit". Pestalozzi stellt die Frage: "Wer von allen bloß zivilisierten Menschen will ihn davon

¹⁰⁰ a.a.O. 8.Bd. S.135

¹⁰¹ a.a.O. 6.Bd. S.360

¹⁰² a.a.O. 6.Bd. S.359

abhalten, und mit welchem Recht, mit welcher Kraft, mit welchem Geist?"¹⁰³

Doch gibt es eine Kraft in jedem Menschen, die dies vermag, die, wenn sie ihm bewußt wird und sich entfaltet, ihn selbst und die Welt verändert: "Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkte, was sie zu meiner innerlichen Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselben nur in diesem Gesichtspunkt zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner anderen Kraft meiner Natur."¹⁰⁴ "Diese innere Kraft der Menschennatur ist eine göttliche Kraft. Sie ist die Kraft Gottes". Durch sie "mich von der Welt und die Welt von mir zu sondern", mich in ihr zum "Werk meiner selbst" zu erheben, durch "die Freiheit meines Willens" unabhängig von meinen "tierischen Begierden" als "sittliches, verantwortliches Wesen" zu handeln, ein Gewissen zu haben, bedeutet die Erreichung der dritten Stufe, heißt Leben im "sittlichen" Zustand.

Diese Versittlichung des Einzelnen ist entscheidend auch für die Bildung und Erhaltung der Staatsgemeinschaft. Darüber spricht Pestalozzi mit größter Eindringlichkeit in seiner Schrift: "An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes": "Vaterland! Vaterland! Deine Bürger sind dem Staate um kein Haar mehr wert als sich selbst, und jeder Glaube an den Staatswert von Bürgern, die keinen Individualwert für sich selbst haben, ist ein Traum, aus dem du früher oder später mit Entsetzen erwachen muß".¹⁰⁵ "Nur wo der Bürger diesen Stand des Mensch=

¹⁰³ a.a.O. 6.Bd. S.334

¹⁰⁴ a.a.O. 8.Bd. S.170

¹⁰⁵ a.a.O. 6.Bd. S.445

seins erreicht", wo sich "kollektive Existenz" in "individuelle" wandelt, wo ein jeder Werk seiner selbst und nicht Werkzeug der Gesellschaft ist, wo man auf Bürger anstatt auf "Nummern" zählt, "ist der Zwang zivilisatorischer Gesetze nicht notwendig, dort ist "Recht und Wahrheit" zur Grundlage jeder Menschenvereinigung geworden, der "Bürgersinn" der veredelten Menschennaturen verbindet sich zu der "Gemeinkraft", die in Wahrheit Staaten bilden und erhalten kann, statt daß über die "bürgerliche Unselbständigkeit" einer "dumpfen Masse" die Tyrannen herrschen oder aus ihr Revolutionen hervorbrechen können, wie sie Frankreich gerade erlebe. Pestalozzi fürchtet, daß die neue Zeit der Vermassung großen Vorschub leistet, weil sie den Menschen, der in seinem natürlichen Lebensraum meist selbständig gearbeitet hat, entwurzelt und zum stumpfsinnig, rein mechanisch tätigen Glied der stets wachsenden Industrie macht.

"Äußere Verfassungsvorzüge", bessere soziale Verhältnisse, die Beseitigung von Armut und Rechtlosigkeit der unteren Volksschichten bleiben für das "Wohl des Staates" ohne Wert, die Forderung nach Freiheit und Gleichheit wird zum "trügerischen Zeitgeschwätz", solange es dem Staat "an der heiligen Sorge für die Individualveredlung" mangelt, solange nicht durch "Emporbildung der Menschennatur" eine "Gemeinerleuchtung" des Volkes erreicht wird, die allein das zersetzende "Übergewicht des kollektiven Verderbens" im Staatsleben bezwingen kann, weil die Mehrzahl der Bürger nur so den Zustand "menschlicher und geistiger Selbständigkeit" und innerer Freiheit zu erlangen und mit einer "in Wahrheit und Liebe errungenen Selbstsuchtslosigkeit" über ihre gemeinschaftszerstörende tierische Selbstsucht zu gebieten vermag.

"Es ist für den sittlich, geistig und bürgerlich gesunkenen Weltteil keine Rettung möglich, als durch die Erziehung, als durch Bildung der Menschlichkeit, als durch die Menschenbildung."¹⁰⁶

Pestalozzi spricht von der "Erweckungsstunde" zum "Bessermachen", für die es einen "vereinigenden Mittelpunkt" geben muß, der nach seiner Ansicht nur in der vollen Wiederanerkennung des "heiligen, häuslichen Lebens" "in seiner Reinheit, in seiner Kraft, in seinem Recht" zu finden ist, in der Wiederherstellung der im Zivilisationsverderben weitgehend verlorengegangenen "Wohnstubenkraft", von der er sagt: "Die Haushaltungen, der enge Kreis von Vater und Mutter, wie er sich allmählich ausdehnt in Kinder, Verwandte, Hausgenossen, Gesinde und Arbeiter ist in Rücksicht auf die Veredlung der höchste Näherungspunkt des heiligen, ganz reinen Kulturstandpunktes der Individualität. Da, im Umkreis seiner Haushaltung, in der heiligen Näherung zur Individualität, d.h. des Individuums an das Individuum, findet unser Geschlecht gleichsam von Gott gegeben die eigentlichen, unwandelbaren Mittel der naturgemäßen, allgemein harmonisch und progressiv steigenden Entfaltung des ganzen Umfangs seiner humanen Kräfte und Anlagen und mit diesen die eigentlichen unwandelbaren Mittel seiner Veredlung."¹⁰⁷ Wird dieser "fast erstorbene reine Mutter- und Familiensinn" zum Fundament des höheren Menschen- und Bürgerlebens erhoben, vereinigen "auf dieser Bahn" alle Institutionen des Staates ihre Anstrengungen, gelingt es, "das Weib der Zeit" seiner natürlichen Bestimmung wieder näher und die Schulen "mit den Bildungsmitteln des häuslichen Lebens in Übereinstimmung" zu bringen, "das Christentum nicht nur eine Lehre, sondern auch eine Übung des Lebens, ... die vollendetste Lebenssache" sein zu lassen, die "Grundsätze der Armenversorgung" auf die "Grundsätze der Menschenbildung" zurückzuführen, die "Menschenbildung, die Erziehungskunst selbst" zu "elementarisieren" und "auf dieser Bahn zu einer wissenschaftlichen Kunst" zu erheben, um "die Kräfte der Menschennatur in ihrem ganzen Umfang rein und an sich zu entfalten", so ist es möglich,

¹⁰⁷ a.a.O. 6.Bd. S.316

"unser Volk über das Zivilisationsverderben empor zur Kultur der Menschennatur zu erheben."¹⁰⁸

Kann auf Grund dieser seiner fundamentalen Erziehungstheorie kein Zweifel mehr bestehen, daß "Menschenerziehung" gleichzeitig politische Erziehung ist, so soll aus der pädagogischen Praxis Pestalozzis die Armenschule zu Stans als beispielhafte Wirklichkeit einer solchen auf "Wohnstubenkraft" gegründeten Volksveredlung herausgegriffen werden.

Eigener Aussage zufolge wollte Pestalozzi gerade mit diesem Versuch den Beweis erbringen, "daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müsse nachgeahmt werden" und "daß die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat".¹⁰⁹

Auch die Überzeugung, für die Versittlichung des Staates sei die "vollendete Erziehung" möglichst vieler Kinder der bisher völlig vernachlässigten untersten Volksschicht von größter Wirkung - "solange sie durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft" würden und Zufriedenheit und Auskommen im eigenen Stand finden könnten -, weil sie nur so die durch eine bessere Verfassung gesicherten Bürgerrechte in "menschlicher und geistiger Selbständigkeit" zu nutzen verständen, suchte er besonders in Stans als "Vater der Armen" zu realisieren.

Seine Kinderschar in Stans war, aus größtem Elend aufgesammelt, in einem Zustand, "der die äußerste Zurücksetzung der Menschennatur allgemein zu seiner notwendigen Folge haben" mußte. Doch Pestalozzi vertraute der Kraft, "die Gott auch in die ärmsten und vernachlässigtesten Kinder legte", durch die sich "mitten im Schlamm der Rohheit, der Verwilderung und Zerrüttung die herrlichsten Anlagen und Fähigkeiten" entfalten können. Darum gab er seinen Plan nicht auf,

¹⁰⁸ a.a.O. 6.Bd. S.433

¹⁰⁹ a.a.O. 9.Bd. S.8

allen Widrigkeiten zum Trotz, obwohl seinem Unternehmen die passenden Räumlichkeiten, Zeit und Geld für einen geordneten Anfang, vor allem jedes Verständnis der meist feindlich gesinnten Eltern und einer andersgläubigen, voreingenommenen Umgebung fehlten. Er scheute nicht den langen, aufreibenden Kampf gegen Krankheit und Unsauberkeit.

Und Pestalozzi begann, ohne einen Gehilfen, allein mit der Kraft seiner großen Menschenliebe, die sein erzieherisches Wirken trug, die Kinder in Stans seinen neuen pädagogischen Weg hinaufzuführen, "bloß die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse und die immer rege Tätigkeit derselben selbst als Bildungsmittel" benützend. "Hierauf baute ich. Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen und auf meinen Lippen ahnen.... Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus.... Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stans, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen."¹¹⁰ In der Erfahrung einer solchen Liebe traten die armen Kinder aus der "Höhle" ihres Mißtrauens, die sie in ihrer Menschenfurcht wie "Tiger" bewachten, hervor, und ihr erwachendes Vertrauen ließ mitmenschliche Beziehungen keimen, das Individuum vermochte sich dem Individuum zu nähern. Es gelang Pestalozzi, sich und die Kinder "in den einfachen Geist einer großen Haushaltung zusammenzuschmelzen", von der er berichtet: "Man sah in kurzem siebenzig so verwilderte Bettelkinder mit einem Frieden, mit einer Liebe, mit einer Aufmerksamkeit und Herzlichkeit untereinander leben, die in wenigen kleinen Haushaltungen zwischen Geschwistern stattfindet."¹¹¹ Hiermit

¹¹⁰ a.a.O. Bd.9 S.11

¹¹¹ a.a.O. Bd.9 S.19

glaubte er den ersten der drei Schritte gemacht zu haben, auf denen nach seiner Ansicht der ganze Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht: "Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle": d.h. zu allererst kam es ihm darauf an, die Kinder "weitherzig" zu machen durch die "Liebe und Wohltätigkeit", die sie in der "Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse" erfahren und ihre Gemüter für alles Sittliche und Rechtliche durch den belebenden Geist der Wohnstube aufzuschließen.

In dieser Phase des Bereitmachens zu "allem Guten" waren die Kinder zum größten Teil Empfangende, während im folgenden Erziehungsabschnitt ihre rezeptive Haltung mehr und mehr von ihrem eigenen Tun abgelöst werden sollte. Auch für die Phase "sittlicher Übung durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist", erschien Pestalozzi die stille, friedliche Haushaltung, in der sichergänzende "Mutterliebe" und "Vaterkraft" dem Kind beim "Menschwerden" helfen, als das "höhere Fundament", das auch die Schule brauche, um auf dem Weg der kindlichen Selbsterziehung Helfer zu sein; denn, so äußert er sich in seinen "Bemerkungen über Erziehung und Politik" wiederholt; wenn er nach den "Ursachen" für die "Wohlerzogenheit" mancher Menschen forsche, die durch ihr geordnetes Leben und ihr weises Verhalten in jeder Lage ihr Wohl und das des Staates begründen: "so finde ich sie niemals in der Führung ihrer akademischen Jahre, niemals in dem System ihrer wissenschaftlichen Lehre, sondern immer in ihrer häuslichen Lage, in den Umständen, Gesinnungen und Sitten ihrer Eltern und Verwandten und tausendmal in Sachen, die unser jetziges Zeitalter als höchst unbedeutende Kleinigkeiten beinahe keiner Aufmerksamkeit würdigt."¹¹²

Also auch die für den Gang eines erzieherischen Schullebens, für Unterricht, Ökonomie und Lernen notwendige Orga-

¹¹² a.a.O. 5.Bd. S.213

nisation wollte er um keinen Preis nach einem vorgefaßten Plan, sozusagen als fertige Schablone, seinem Unternehmen von außen her einbringen, sie sollte vielmehr aus seinem familiären Verhältnis mit den Kindern Stufe für Stufe, ihren inneren Bedürfnissen entsprechend, erwachsen, "sollte das Zeugnis des höheren Geistes der Anstalt und der harmonischen Aufmerksamkeit und Tätigkeit der Kinder selbst werden und aus ihrem Dasein, ihren Bedürfnissen und ihrem gemeinschaftlichen Zusammenhange unmittelbar hervorgehen".¹¹³ Die durch fleißiges Üben im Guten beständiger werdende rechtliche und sittliche Gemütsstimmung stifte in jedem Kind zuerst den Zustand innerer Ordnung, aus dem dann der Wille für den Aufbau einer gemeinsamen äußeren Ordnung resultiere, und der Wunsch, für diese Ordnung "tätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam" zu sein.

An Möglichkeiten, sich zu üben, an Gelegenheiten, sich zu betätigen, fehlte es in der Schulwohnstube zu Stans nie. Im tagtäglichen "Miteinander-Umgehen", "Einander-Helfen", "Aufeinander-Rücksichtnehmen", "Aufeinanderangewiesensein" sollten sich die elementaren Grundlagen menschlichen Zusammenlebens entwickeln: Übung "in häuslichen Geschäften", Teilnahme an "häuslichen Angelegenheiten" garantierte für Pestalozzi - durch keine theoretische Erkenntnis ersetzbar - die "Anbahnung aller häuslichen und bürgerlichen Tugend". Kostbar erscheint ihm die "Stille" als Mittel zur Tätigkeit, und das Beharren der Kinder in gerader, ruhiger Körperhaltung bedeutet ihm ein nicht zu unterschätzender "Fortschritt zur sittlichen Bildung". Nach seinen Erfahrungen können diese "Angewöhnungen an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen als alle Lehren und Predigten, die ohne Ausbildung dieser Fertigkeiten gelassen werden."¹¹⁴

¹¹³ a.a.O. 9.Bd. S.17

¹¹⁴ a.a.O. 9.Bd. S.25

Wenn Pestalozzi auf einem "Fundament von tausend das Herz der Kinder anziehenden und festhaltenden Umständen" in den reinen Verhältnissen einer solchen Haushaltung doch auch gelegentlich die Strafe körperlicher Züchtigung gebrauchte, erregte sie weder Starrsinn noch Mißverständnis, sondern wurde nach seiner Darstellung zufrieden und froh aufgenommen da sie den Kindern wie von Vater und Mutter gegeben vorkam: "Das Stärkste, das ich hierüber erfahren, war dieses: Eines meiner liebsten Kinder mißbrauchte die Sicherheit meiner Liebe und drohte einem andern mit Unrecht; das empörte mich, ich gab ihm mit harter Hand meinen Unwillen zu fühlen. Das Kind schien vor Wehmut zu vergehen und weinte eine Viertelstunde ununterbrochen, und sobald ich zur Türe hinaus war, stand es wieder auf, ging zu dem Kind, das es verklagt hatte, bat es um Verzeihung und dankte ihm, daß es sein wüstes Betragen gegen es angezeigt. Freund, es war keine Komödie; das Kind hat vorher nichts Ähnliches gesehen."¹¹⁵

Wollte Pestalozzi mit diesem Beispiel versichern, daß seine "Ohrfeigen" keinen "bösen Eindruck" auf die Kinder machten, so rechtfertigt dieser Vorfall darüber hinaus seine Aussage: "Ich habe eine innere Kraft in den Kindern aufwachsen sehen, deren Allgemeinheit meine Erwartung weit übertraf, und deren Äußerungen mich oft ebenso sehr in Erstaunen setzten als rührten".¹¹⁶ Dies offenbarte sich auch in besonders schöner Weise bei der Brandkatastrophe in Altdorf; die Kinder der Armenschule in Stans erklärten sich sofort bereit, 20 Kinder aus den obdachlos gewordenen Familien bei sich aufzunehmen und ihr Weniges mit ihnen zu teilen. Pestalozzi hatte nicht versäumt, ihnen vorher die für sie entstehenden Konsequenzen mit aller Stärke klarzumachen: "Ich ließ sie selber wiederholen, was ich gesagt hatte, um mich zu versichern, daß sie deutlich verstanden, wohin ihr Anerbieten führe.

¹¹⁵ a.a.O. Bd.9 S.25

¹¹⁶ a.a.O. Bd.9 S.21

aber sie blieben standhaft und wiederholten: „Ja, ja! Wenn wir auch schlechter zu essen bekommen und mehr arbeiten müssen und unsere Kleider mit ihnen teilen müssen, so freut es uns doch, wenn sie kommen“.¹¹⁷ Hier reichen Hilfsbereitschaft und Opferwille über die Grenzen der eigenen Haushaltung hinaus. Das beweist, daß der Kinder sittliche Gemütsstimmung nicht als "Gruppengeist verstanden werden will, sondern als umfassende Mitmenschlichkeit gewertet werden darf."¹¹⁸

Für die dritte Phase, "die Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittenverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebung steht",¹¹⁹ sind die sittlichen Übungen der zweiten Stufe die Voraussetzung, da "die Vorstellungen und Begriffe von Recht und Pflicht" von den Kindern nicht unmittelbar intellektuell erfassbar sind, sondern nur über Erfahrungen in konkreten Situationen, in denen ihnen die mitmenschlichen Wirkungen ihrer sittlichen Handlungen aufleuchten und offenbar werden, in ihnen erzeugt werden können. Der Wertgehalt einer solchen "an Realverhältnisse angeketteten Erfahrung" mit "Einfachheit, Liebe und ruhiger Kraft" in die Seele des Menschen zu legen, damit er sich notwendig und bewußt für die geistige Tugend entscheidet, ist der eigentliche Wesenskern dieser dritten "Phase der Reflektion". Pestalozzi fordert: "Zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern: Knüpfe diese an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen an, und Sorge dafür, daß sie gänzlich darauf gegründet seien, um deinen Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht."¹²⁰ Immer müßten

¹¹⁷ a.a.O. Bd.9 S.22

¹¹⁸ Wolfgang Klafki, Pestalozzi "Stanser Brief" 2.Aufl. (Weinheim 1961) S.28

¹¹⁹ Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke (Zürich 1946) Bd.9 S.27

¹²⁰ a.a.O. Bd.9 S.19

"belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen; denn ich achtete es für böß, mit Kindern von irgendeiner Sache zu reden, von der sie nicht auch wissen, was sie sagen."¹²¹

Unterricht und Lehre sind also nach Pestalozzi innerhalb der eigentlichen Erziehung nur von Wert, wenn sie den Versittlichungsprozess unterstützen; sie haben gegenüber dem sittlichen Tun eine "rein dienende Funktion". Daher rief er immer nur im Anschluß an Handlungsabläufe mit sittlicher Relevanz seine Kinder zur Besinnung und zum Nachdenken auf, um so die einzelne sittliche Erfahrung aus ihrer Begrenztheit herauszuheben und mit dem Sittlich-Allgemeinen in Beziehung zu setzen.

Im "Stanser Brief" sind Beispiele von konkreten Fragen wiedergegeben, wie er sie in solchen Gesprächen an seine Kinder richtete. Sie belegen die Konsequenz, mit der Pestalozzi nach diesen Gesichtspunkten lehrte und erzog. Er fragt z.B.: "Ist es nicht ein Unterschied zwischen einer Obrigkeit, die Arme erzieht, daß sie sich für ihr ganzes Leben selber helfen können, und einer, die sie entweder sich selbst überläßt oder sie im Bettelbrot und Spitälern erhält, ohne ihrem wirklichen Elend abzuhelpen und ihrem Laster und Müßiggang ein wirkliches Ende zu bereiten?"¹²² Armut hatten die Kinder am eigenen Leibe erfahren, auch das Glück, von aufopfernder, erziehender Liebe aus dem Elend aufgehoben und auf den Weg in eine bessere Zukunft gebracht worden zu sein. Daher glaubte er, mit ihnen diese damals sehr aktuelle politische Frage erörtern zu können, weil sie die Erfahrungsgrundlage zu einem sittlichen Urteil darüber besaßen.- Oder er schildert ihnen - nachdem er ihnen das Gefühl der Geborgenheit gegeben hatte, sie heitern Gemütes und voll "Wohlwollen" in der "Schulwohnstube" mit ihm zusammensaßen - "das Glück einer stillen,

¹²¹ a.a.O. Bd.9 S.20

¹²² a.a.O. Bd.9 S.20

friedlichen Haushaltung, die durch Überlegung und Fleiß zu einem sicheren Brot und in die Lage gekommen, unwissenden, unerzogenen und unglücklichen Menschen zu raten und zu helfen. Wenn sie an meinen Busen hingelehnt waren, fragte ich manche der Gefühlvollsten schon in den ersten Monaten: Wolltest du nicht auch gern wie ich im Kreis armer Unglücklicher leben, sie erziehen, sie zu gebildeten Menschen machen?"¹²³

Es war Pestalozzi nicht vergönnt, seinen Erziehungsversuch in Stans gemäß seiner Idee weiterzuführen, da er schon nach kurzer Zeit behördlich gezwungen wurde, das Gebäude wieder abzugeben. Als die ersten schönen Erfolge ihn immer mehr von der Richtigkeit seines Weges überzeugten, mußte er dies mit beispiellosem Idealismus begonnene Erziehungswerk wieder abbrechen, und es blieb ihm nur die Hoffnung, "daß", wie er im "Stanser Brief" schreibt, "eine glückliche Nachwelt den Faden meiner Wünsche sicher da wieder anknüpfen wird, wo ich ihn lassen mußte."¹²⁴

2. Erziehung zur Gemeinschaft als Voraussetzung lebendiger Demokratie bei Peter Petersen

Der pestalozzischen Pädagogik wesensverwandt ist das Erziehungswerk Peter Petersens. Daß hier in ähnlicher Weise politische Erziehung aus umfassender Erziehung des Menschen zum Menschen selbstverständlich und wirksam resultiert, soll in Folgendem an Hand seiner "Führungslehre" dargestellt werden.

Um sein Verständnis von Erziehung unter diesem Aspekt zu

¹²³ a.a.O. Bd.9 S.20

¹²⁴ a.a.O. Bd.9 S.1

interpretieren, muß zunächst ganz allgemein die Frage nach dem Sinn der Erziehung bei Petersen gestellt werden. Dieser Sinn scheint nur dann transparent zu werden, wenn man von dem Zentralbegriff seines Erziehungsverständnisses, dem Gemeinschaftsbegriff, ausgeht, denn bei Petersen, so sagt Döpp-Vorwald, wird der "Sinn der Erziehung von der Gemeinschaft her verstanden, und alle bewußte Pädagogie, alle Führung und Bildung soll in diesen Dienst gestellt werden".¹²⁵ Der Mensch ist so auf Gemeinschaft angelegt, daß er sich nur in ihr verwirklichen kann: "Aus ihr und in ihr erwacht der Mensch zum Leben und gelangt nur durch sie zum Personsein."¹²⁶ Dabei sind die "geistigen Tugenden" das Gemeinschaftsstiftende, Sie sind es ganz allein, "mit denen Gemeinschaft steht und fällt: kein Lager, keine Fahrt, kein Landheimaufenthalt, aber ebensovienig die Familie, das Volk können zusammenhalten, können bestehen, wenn es an diesen Tugenden mangelt. Und nur die Menschen erhalten die Gemeinschaft, welche Form es auch sei, in denen jene Tugenden lebendig und stark sind, von denen Pestalozzi als den wahrhaft ersten Angelegenheiten des Menschen sprach."¹²⁷ "Unter den geistigen Tugenden aber wird verstanden: Güte, Liebe, Treue, Kameradschaft, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, Dienstbereitschaft, Hingabefähigkeit, Opfersinn, Einsatzbereitschaft, Fürsorge, alles Dinge, die es in der Tierwelt nicht gibt, wo auch keines dem anderen dient so wie unter Menschen, noch liebt oder Treue hält."¹²⁸ Diese gemeinschaftsstiftenden Tugenden werden sichtbar in den Beziehungen und Spannungen der Menschen untereinander, sie werden zum Wesensgehalt des Menschen durch eine Kraft, durch die er über sich und seine vordergründige

¹²⁵ Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S.11

¹²⁶ Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts 6.Aufl. (Weinheim 1959) S.50

¹²⁷ a.a.O. S.50

¹²⁸ a.a.O. S.50

Realität hinaus auf das Unbedingte und Ewige hingeordnet ist. Sie wird ihm in besonderen Lebenslagen bewußt, die Petersen im Anschluß an Jaspers "Grenzsituationen" nennt. Der Mensch erfährt, "daß er nicht ohne Kampf und Leid leben kann, daß er unvermeidlich Schuld auf sich lädt und daß er sterben muß". Diese Umstände begleiten, bedrängen und begrenzen ihn, er kann ihnen nicht entfliehen, sie sind für ihn unabwendbar. Doch sie verweisen ihn über die Grenzen hinaus auf etwas Letztes, auf den "Urgrund alles Seienden", dessen er vermöge seiner "Schaukraft" in solchen Augenblicken - etwa beim Tod eines geliebten Menschen - innewerden kann, denn dieser "Urgrund alles Seienden" begegnet ihm niemals in seinem wirklichen "Sosein", sondern er schimmert nur durch diese "Grenzsituationen" hindurch und wird ihm in ihnen zur Gewißheit. "Keine Grenzsituation kann vom Menschen bewältigt oder beseitigt werden, und er kann auf sie nicht mit Plan und Berechnung reagieren."¹²⁹ Indem er aber die Frage nach ihrem Sinn stellt und diese für ihn unabwendbar gegebenen Lebenslagen als das ihm notwendig und unbedingt Aufgegebene annimmt und sie so als sinnvoll bejaht, gewinnt er seine Freiheit und seine eigentliche menschliche Existenz. "Ich wähle und ich entscheide mich, im Dasein ich selbst zu sein. Ich ertrage als Selbstsein nicht die Möglichkeit der Unfreiheit, und so wird durch meine Tat Freiheit."¹³⁰ Hiermit wird die Verwirklichung des Geistigen im Menschen grundgelegt, von dem Petersen sagt: "Suchen wir nach dem, was den Menschen zum Menschen macht und von allen anderen Wesen abgrenzt, so finden wir es in dem, was das Geistige im Menschlichen, sein geistiges Vermögen genannt wird. Mit Geist bezeichnen wir den Inbegriff aller derjenigen Akte, durch welche ein Mensch sich selbst

¹²⁹ Rudi Maskus, Peter Petersen, Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, Diss.phil. (Münster 1958) S.29

¹³⁰ Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts 6.Aufl. (Weinheim 1959) S.19

und alles Seiende in ihm und um ihn auffaßt und versteht als seiend, wertempfangend und selber wertend aus dem Grunde alles Seienden heraus, oder in denen er aus dem Grunde der Wirklichkeit, fühlt und handelt, so daß die im eminenten Maße menschlichen (geistigen) Gefühle und Handlungen entstehen, wie Güte, Liebe, Treue, Demut, Sichsorgen, Dienst, Kameradschaft, echtes Mitleid, Andacht, Ehrfurcht u.s.w."¹³¹ Aus dem "Grunde alles Seienden" leben bedeutet, ins Christliche gewendet, "sich und die Welt vor Gott wissen und so um den Sinn des Seienden wissen. Aus dem Grunde leben heißt: an die Sinnhaftigkeit der Welt glauben und aus diesem Glauben leben und so alles einzelne und alle Einzelbindungen bejahen. Und dieser Sinn kann immer nur aus einem Urgrund des Sinnes kommen, aus Gott."¹³² Der Mensch, der so zu einem sinnvollen Leben gefunden hat, wird getrieben, auch anderen zu helfen, diese Stufe wirklichen Menschseins zu erreichen, weil seine auf dieser "Schaukraft" beruhende Liebe nicht untätig sein kann, sondern nach Erfüllung im selbstlosen Dienen drängt, wodurch Güte, Liebe, Treue, Demut, eben alle die von Petersen als "geistige Tugenden" benannten Gefühle und Handlungen entstehen. Wo Menschen so zueinanderfinden, einander helfen, da ist der Begriff der "geistigen Gemeinschaft" im Sinne Petersens erfüllt, und in - ihr - stehen bedeutet "menschliche Freiheit nicht als Freiheit wovon, sondern als Freiheit wozu, zu sich selbst und zu seinen Bindungen."¹³³ Immer, wenn er in diesem Zusammenhang von "Geist" spricht, meint Petersen also diesen subjektiven, den anderen helfenden, dienenden, sie liebenden Geist, versteht er Geist in seiner anthropologischen Ausdeutung als subjektiv wirkende und erlebende Kraft.

Das große Anliegen und die tiefe Bedeutung, die diese "Idee von Erziehung" auszeichnet, liegt letztlich in der Er-

¹³¹ Heinrich Döpp-Vorwald, die Erziehungslehre Peter Petersens (Ratingen 1962) S.22

¹³² a.a.O. S.23

¹³³ a.a.O. S.27

kenntnis und der Forderung, "daß alles mitmenschliche Leben, alles Gemeinschaftsleben als menschliches auch in seinen organischen Grundlagen abhängt und getragen wird von den Kräften echter Gemeinschaft... und daß es keinen besseren Dienst an der Gemeinschaft geben kann, als eben diese Kräfte zu stärken. Der Gemeinschaft im bloß organisch-faktischen Sinne steht somit Gemeinschaft im eminenten Sinn gegenüber, die zwar alles das, was jener Gemeinschaftsbegriff enthält, mitumfaßt, die darüber hinaus aber noch ein Mehr enthält. Und dieser zweite Gemeinschaftsbegriff ist hier immer gemeint, wenn es heißt: 'Erziehung ist eine Funktion der Gemeinschaft'".¹³⁴ Durch den Hinweis Petersens, daß sie am schönsten in der Gemeinschaft von Mutter und Kind als dem reinsten Urbild alles Erziehens gegeben ist, wird mit äußerster Klarheit sichtbar, was ihm Erziehung bedeutet: "Den anderen in seinem Nun-gerade-so-Sein bejahen und anerkennen, eine Begabung, die dann gar nicht anders kann, als ihm selbstverständlich und selbstlos zu seinem eigenen Wesen und Schicksal helfen wollen und ihm dienen."¹³⁵ In diesem existentiellen Sinne verstanden, erlangt der Erziehungsbegriff seine ursprüngliche Bedeutung gegenüber dem Begriff der Bildung zurück, und es wird deutlich, daß alle "Erziehung als echte, wahrhaft menschliche Charakter- und Gesinnungsbildung ihre Sinnerfüllung in einer gegenüber der Bildung neuen Dimension, in der verantwortlichen Tat und Entscheidung unter dem Anspruch des Unbedingten, also in der personalen Existenz des Menschen" gewinnt.¹³⁶ Und wenn jene geistigen Tugenden "sich nach allem Gesagten in der schauend erlebten Beziehung auf das Unbedingte und Ewige begründen, dann bedeutet das, daß jedem dieser Akte selbst Unbedingtheitscharakter zukommt, daß jede einzelne dieser inneren Entscheidungen in sich selbst

¹³⁴ a.a.O. S.13

¹³⁵ a.a.O. S.31

¹³⁶ a.a.O. S.36

von unbedingter Werthaftigkeit ist".¹³⁷ Da aber diese inneren Entscheidungen, das Übernehmen der geistigen Tugenden nicht durch den Intellekt hervorgebracht werden - die "Schaukraft" ist kein Akt des Verstandes -, sondern immer Erfahrungen des Geistigen sind, die dann in einem reflexiven Akt auch ins Bewußtsein gebracht werden können, reichen für eine solche Erziehung die Mittel des Unterrichts und der Lehre nicht aus; "denn kein geistiger Akt, Gefühl oder Handlung, kann gelehrt werden, kein geistiger Akt entwickelt oder verbessert oder irgendwie vollkommener gemacht werden".¹³⁸ Wenn aber diese Wesensgehalte weder gelehrt noch gelernt werden können, so entsteht die berechnete Frage: "wie von Erziehung als einem Geistwerden gesprochen werden darf", oder anders gesagt: ist eine "Vertiefung, Stärkung, Intensivierung der personalen Existenz" überhaupt möglich? Petersen gibt darauf die Antwort: "Immer sind es Erfahrungen, Lebenserfahrungen, durch welche ein Mensch in seinem Handeln und in seiner ganzen Art geistiger wird."¹³⁹

Diese seine Idee von Erziehung suchte Petersen in der Jena-Plan-Schule praktisch zu verwirklichen. Dabei galt es für ihn von vornherein, zwei wichtige Gesichtspunkte im Schulplan zu berücksichtigen: Einmal mußte die Gewähr für eine möglichst gute Ausbildung seiner Schüler, für das Erlernen der nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten als legitimes Anliegen der Gesellschaft und des Staates gegeben sein, zum anderen mußte Erziehung in seinem Sinn als "Funktion der Gemeinschaft" möglich werden. "Damit die Fülle der inneren Handlungen des Geistes, der Reichtum der geistigen Tugenden" im Schulleben erscheine, muß die Schule dem "Schauen" Raum geben. Dann können der neuen Schule jene Kräfte entwachsen, die Volksgemeinschaft im Sinne höchster geistiger Gemein-

¹³⁷ a.a.O. S.37

¹³⁸ a.a.O. S.38

¹³⁹ a.a.O. S.39

schaft bewirken, wenn alles, was echte Gemeinschaft stiftet und trägt, von der elementaren Stufe an ühend gepflegt wird, um von dort hinausgetragen das öffentliche Leben zu bestimmen.

Petersen verweist zunächst auf Schwierigkeiten, die sich für eine solche Schulform notwendig ergeben müssen, weil Schule als staatliche Einrichtung immer eine "zwangsweise Kultur" bedeutet und keine "Ursprungsgemeinschaft" ist. Somit kommt jeder Lehrer mit amtlichem Auftrag und kann als amtlich bestellter Erzieher seinen Schülern in der Regel "kein Freund, Kamerad und dergl. sein im Sinne eines wirklichen Freundes und Kameraden", und er würde jede erzieherische Wirkung durch Sentimentalität verwässern, wäre er sich dieser Grenzen nicht bewußt und gäbe sich nicht mit einer "Ähnlichkeit" zu solchen Verhältnissen zufrieden. - Ferner: die Schülerschaft wird durch Zufall von den "örtlich, jahrgangsmäßig, landschaftlich, stammesmäßig gegebenen Kindern" so bestimmt, daß auch hierin "ideale Verhältnisse die Ausnahme bilden". Schließlich hindert die Bindung an oft unpassende Gebäude, Räumlichkeiten und Einrichtungen, "ideengemäß Höchstes" zu leisten. Sind dies "harte Gegebenheiten", "die von der Erziehungsidee her auch pädagogisch bewältigt werden müssen", so liegt gerade in dieser so vorgegebenen Wirklichkeit das Richtmaß für die neue Schule, durch das sie ihren Schulcharakter behält.

In diesem Zusammenhang kommt dem Begriff der "pädagogischen Situation" grundlegende Bedeutung zu, von Petersen folgendermaßen definiert: "Pädagogische Situation ist ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer, von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet, daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein."¹⁴⁰ Weil Petersen glaubt, daß das historisch überkommene Jahresklassensystem jede Gemeinschaftsbildung

¹⁴⁰ Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 6.Aufl. (Weinheim 1962) S.20

unterbindet, ordnet er seine Schule nach solchen "Lebenskreisen", teilt er sie in "pädagogische Gruppen" ein, in denen sich nach seiner Ansicht, die auf das "Schauen" gegründete Liebeskraft, "alle untereinander zu umfassen, zu betreuen und einzutreten einer für alle, alle für einen", entfalten kann, also ideegemäße Erziehung möglich wird. Für sein so organisiertes Schulleben "sind die Ordnungen des Jugendbundes und die geregelte Haussitte einer guten Familie, deren Gemeinschafts- und Formkräfte Pestalozzi mit vollem Recht hat in den Dienst der Schule gestellt wissen wollen", vorbildlich.¹⁴¹ Die Einteilung in "pädagogische Gruppen" ordnet auch den eigentlichen Unterricht besonders in den Arbeitsformen "Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier" der Erziehungsidee unter, weil der Schüler hier tätig wird und unumgänglich mit den anderen in Verbindung treten muß, was Petersen als "Unterrichtsleben" bezeichnet.

Für die Gemeinschaftsbildung ganz besonders bedeutsam ist der Raum. In ihm sollen die Schüler miteinander leben und arbeiten, sollen Beziehungen geknüpft und gepflegt werden und Humanisierung geschehen. Das setzt voraus, daß sich die Schüler in ihm wohlfühlen, sich gern mit den anderen dort aufhalten. Um sie für den Raum zu gewinnen, läßt er sie den Raum mitgestalten, dürfen sie "frei am Raum" schaffen, und schon hier beginnt das "Miteinander" im gemeinsamen Überlegen und Beraten, wie er am schönsten auszuschmücken sei: "Sie bringen Bilderschmuck an, stellen Blumen in Vasen auf die Tische, in die Fenster, bringen Blumen in Töpfen mit,"¹⁴² Es ist ihnen auch erlaubt, eigene, ihnen liebgewordene Sachen mitzubringen. Diese "werden dadurch gleichsam geweiht, daß sie im Schulraum aufgestellt und gebraucht werden können: technisches Werkzeug, Sammlungen, Spielzeug belehrenden Charakters, Tiere, Puppen in Puppenwagen, eigene Bücher für den

¹⁴¹ a.a.O. S.55

¹⁴² a.a.O. S.59

Krausenbücherschrank usf."¹⁴³ Wächst so das "Füreinander" in dem Bewußtsein: "es sind Sachen von mir dort, und zwar für die Kameraden, meine Sachen werden dort gebraucht, auch der Lehrer freut sich an ihnen und kann manches verwenden", so verstärkt sich gleichzeitig die Bindung an den gemeinsamen Raum und erweckt das Bedürfnis, ihn mitzuerhalten. Weil alles im Raum für alle da ist, jeden erfreut und jedem nutzt, wird jeder darauf bedacht sein, die Einrichtung selbstverständlich zu achten und zu schonen, was darüber hinaus zur nötigen Ehrfurcht und Wertschätzung jeden fremden Eigentums in natürlicher Weise erzieht. Stets übernahmen die Kinder der Jena-Plan-Schule das Aufräumen, Ausfegen, Schönerhalten ihrer "Schulwohnstube" reihum mit Freuden, Fleiß und Geschick.

Auch die Anordnung der Tische, Schränke und Lehrmittel wird von der Idee der Gemeinschaft bestimmt. Es sollen "die Schüler alltätlich lernen und üben, den Weg vom Sitzplatz zu den Schränken durch die 30 - 40 Mitschüler hindurch so zu machen, daß sie sich dabei gut benehmen; es lernen, sich auf dem Hin- und Rückweg nicht sinnwidrig ablenken lassen. Zugleich soll ihnen durchaus auch Gelegenheit gegeben sein, in die Arbeit der Kameraden hineinzublicken, sie zu sehen, zu beachten, Interesse daran zu nehmen."¹⁴⁴ Auch innerhalb der Tischgruppen gibt es keine Isolierung, kein verbotenes Abseihen. Anteilnahme an der Arbeit des Nebenmannes soll entstehen, damit die helfenden und erzieherischen Kräfte der Kinder untereinander wirksam werden können. Petersen sagt: "Wo Menschenkinder in einem Raum vereint tätig sind und sich frei gegeneinander und voreinander bewegen dürfen, dort kann nun überhaupt erst auch das ethische Phänomen erscheinen. Hier erst werden wirklich sittliche Aufgaben gestellt, und geschieht fortgesetzt Sittliches, so reich wie im Leben drau=

¹⁴³ a.a.O. S.59

¹⁴⁴ a.a.O. S.58

Ben um die Schule herum."¹⁴⁷ Hier "wird in Wirklichkeit gestaltet, gewohnt, geordnet, gelernt", und diese echte Lebensverbundenheit macht aus dem "als ob Raum" eine Welt voller kindgemäßer "mitmenschlicher Aufgaben". Der Sinn des Schulraums ist dann erfüllt, wenn er den darin versammelten Kindern zur rechten "Ordnung, Sammlung, Konzentration" verhilft. Darin "liegt seine Bedeutung für die Charakterentfaltung der Kinder."¹⁴⁶ "So bildet sich in der Schulwohnstube und eben durch sie eine Arbeitsgemeinschaft, in der alle individuellen Kräfte, die sozialen, sittlichen und intellektuellen, bestens genährt werden, keine in ihrer Eigenart verkümmert, und doch sind alle in der Gruppe gebunden und sind ein System ineinander spielender, zueinander hindrängender, sich ergänzender und darum auch einander fordernder liebender Kräfte aufblühender junger Menschenkinder."¹⁴⁷

Neben dem ideegemäßen Schulraum sind es die "Vor-Ordnungen", denen Petersen entscheidende konstitutive Kraft zur Gemeinschaftsbildung beimißt. Diese dürfen keinesfalls den Charakter von Verordnungen und zwangsweise verfüigten Anordnungen tragen, sie müssen vom Lehrer mit äußerster Sorgfalt und Überlegung getroffen werden und vermögen dann, wenn sie auch nicht das Schulleben in allen einzelnen Erscheinungen und Aufgaben vorausbestimmen können, "Wegweisung" und allgemeinste "Ausrichtung" zu sein.

Sie beziehen sich auf dreierlei: Erstens auf alles, was mit dem Unterricht, der "Arbeits- und Lernwelt" zu tun hat, z.B. gezielte Arbeitsanweisungen; zweitens auf die eindeutige Feststellung der "Formen des geselligen Verkehrs", die allgemein gültig sind, über die es keine zweierlei Meinungen gibt, die man "unter wohlerzogenen Menschen der ganzen Welt findet" und deren Kultivierung "eine der allerwichtigsten

¹⁴⁵ a.a.O. S.56

¹⁴⁶ a.a.O. S.66

¹⁴⁷ a.a.O. S.71

Aufgaben" der Schule bleibt; drittens auf die Ordnung des Zusammenlebens im Raum, von Petersen als "Gesetz der Gruppe" bezeichnet: "In unserem Gruppenraum darf nur das geschehen, was wir alle gemeinsam wollen und was das Zusammenleben und die Schularbeit in Ordnung, Sitte und Schönheit allen in diesem Raum gewährleistet!"¹⁴⁸ Dieses Gesetz ist nur von Wert, wenn es als "Richtmaß einer Gemeinschaft" genommen und nicht in juristischem Sinne verordnet wird. Es muß gelten: "Jedes Mitglied der Gruppe hat das Recht, jeden zu mahnen! Die älteren Schüler die jüngeren, diese jene und nicht nur der Lehrer die Schüler, sondern die Schüler auch den Lehrer! Wird diese Forderung ganz natürlich eingehalten und geht der Lehrer vorbildlich voran, so wohnt diesem Gesetz die denkbar größte, das Gruppenleben regelnde Kraft inne."¹⁴⁹

Denn durch diese Vor-Ordnungen oder dieses Gesetz des Zusammenlebens wird Zucht und Disziplin zur Sache der Gruppe, und die Verantwortung für ihre Aufrechterhaltung wird von allen Gruppengliedern wie ihrem Führer verteilt getragen.

Die Aufgaben der Disziplin und Zucht einer nach staatlichem Vorbild geschaffenen Schülerselbstverwaltung zu übertragen, lehnt Petersen ab, und er stellt die erzieherische Wirksamkeit einer solchen Einrichtung in politischer Hinsicht sehr in Frage. Die Schule biete in ihrer eigentümlichen Organisation selbst genügend Gelegenheiten, die Formen des öffentlichen-gesellschaftlichen Lebens in ganz natürlicher Weise zu üben. Einrichtungen wie Bücherei, Lesesäle, Arbeitsräume und Schulgärten, die Veranstaltung von Schulfeiern, Wanderungen und Schulreisen stellten ähnliche organisatorische Anforderungen wie die Verwaltung, das Verkehrs- und Rechtswesen, so daß man die auf verschiedenen Ebenen liegenden Institutionen in Beziehung setzen könne und der Einsatz der Schüler in der Schule als eine Vorübung für das Leben

¹⁴⁸ a.a.O. S.71

¹⁴⁹ a.a.O. S.71

anzusehen sei. Die pädagogische Literatur lasse erkennen, "wie schnell es eine Klassengemeinschaft satt habe, die Ämtergeschichten, die Beratungen, Abstimmungen, Wahlen u.s.f. vorzunehmen", und das "alle Schulformen, alle Schülergruppen, die danach geordnet wurden, in die Gefahr der Erstarrung, der Öde und Langeweile" hineingekommen seien.¹⁵⁰

Damit ein solcher Schematismus das Gruppenleben der Jena-Plan-Schule nicht bedrohen könne, brachte Petersen alljährlich ein Drittel neue Schüler in jede Gruppe hinein. So konnte die Mehrheit "die im Vorjahr geschaffene gute Überlieferung" sicher weitergeben. Indem sich die Gesamtheit der Gruppe so in jedem Jahr "vor menschlich ganz neue und frische Aufgaben gestellt" sah, sich "innerlich zusammenfinden" und "menschlich auseinandersetzen" mußte, wurde "die Sitte und die Ordnung und der allgemeine Geist der Schulgemeinde fortgesetzt lebendig erhalten" und entging der Gefahr, "zu erstarren und etwas Fertiges zu werden."¹⁵¹

Petersen begründet die Ablehnung des Ämterwesens für die Schulorganisation außerdem mit der Überlegung, daß - wenn die Aufrechterhaltung von Zucht und Disziplin, anstatt zur Angelegenheit der Gemeinschaft gemacht zu werden, vom Lehrer oder durch Schülerwahl in die Hände einzelner "Mahner" oder "Ordnener" gelegt werde, - der so aus der Gemeinschaft Herausgestellte sich zum Maß der Sittlichkeit für seine Kameraden erhebe. "Nun kann aber kein Mensch Darstellung, auch nur Repräsentation des Sittengesetzes sein", weil kein Mensch ohne Fehler ist; bei einer solchen Überforderung müsse jeder charakterlich versagen, zum "Heuchler" oder "Selbstgerechten" oder "Sittenrichter" werden. "Sittlichkeit lebt in der Gemeinschaft und ruht auf ihr als Ganzem, mithin in allen Gliedern nicht als einzelnen gegenüber Vereinzelten, sondern als miteinander Verbundenen, ineinander Gebündelten; denn das ist

¹⁵⁰ a.a.O. S.79

¹⁵¹ a.a.O. S.79

das Wesen organischer Einheit, daß in ihr Einzelnes immer Gliedhaftes ist, mithin nichts abgetrennt aus der Einheit, in der es seine Funktion zu erfüllen hat". Darum müssen alle dafür bürgen, "daß das Gesetz der Gemeinschaft erfüllt werde, kraft dessen sie sittlichen Geistes ihre Aufgaben am bestimmten Platze nur vollführen kann."¹⁵²

Wo schulisches Zusammenleben auf Verordnungen, Paragraphen, Satzungen beruht und wo dauernd nachgeprüft werden muß, ob die Kinder diesen Verpflichtungen nachgekommen sind, ist die "pädagogische Situation" zerstört und aus ihr eine "rechtliche Situation" geworden, "das Menschlich-Sittliche ist zerschnitten und in ein Rechtsverhältnis überführt. Die Schülerschar kann hinfort nur Erfüllungspolitik treiben; ihre Arbeit und ihre Leistung sind sittlich entwertet."¹⁵³

"Pädagogische Vor-Ordnungen sind jedoch in der Menschengruppe lebendige, gelebte Sitte und Brauch, in ihr wachsendes und gelebtes Recht". In einem so geordneten Schulleben ist "bei jedem Vorfall sogleich Mensch an Mensch gewiesen; unmittelbar wird ein jeder angerufen und von ihm Gehör verlangt werden, Auskunft und Gehorsam gefordert. Ein jeder hat sich jedem zu stellen, für sein Verhalten und seine Arbeit einzustehen, unmittelbar in einem lebendigen menschlichen Verhältnis 'geradezustehen'".¹⁵⁴

Stellen sich alle Kinder "in den Dienst des Gruppengesetzes", beachten sie die "Anweisungen zur Ordnung und zum guten Betragen wie zu schönen Umgangsformen", so schenken sie sich durch diese Bindung mit der Beseitigung von Unordnung und der Bändigung widerstreitender Einzelwillen jene Freiheit, "richtiger das Gefühl der Freiheit", in der "sich jeder nach seinem Gesetz und seinen individuellen Anlagen und Be-

¹⁵² a.a.O. S.71

¹⁵³ a.a.O. S.72

¹⁵⁴ a.a.O. S.73

fähigkeiten entwickeln kann."¹⁵⁵

Dabei wird es im alltäglichen Leben der Gruppe nicht an "kleinen und großen Schwierigkeiten" fehlen. Sie sind unbedingt zu begrüßen, weil sie wirkliches, echtes Leben bedeuten und dem Erzieher, der "für das Leben erziehen will", den "Stoff der sittlichen und sozialen Erziehung" liefern: "Wenn z.B. die Schüler auch nur genötigt sind, jeden Tag, und zwar dieses dann wiederholt, sich ihre Bücher, ihr Schreibgerät aus den Fächern zu holen, sich dabei also durch die arbeiten=den Kameraden hin- und herbewegen müssen, - welche stündliche, tägliche Übung im Sich-Bezwingen, nicht unnütz zu reden, zu stören, höflich und korrekt auszuweichen, zu warten auf andere, behilflich zu sein, wo sich ein Anlaß bietet usw. usw.!"¹⁵⁶

Durch solche Selbsterziehung der Gruppe und eines jeden Schülers in ihr kommt es "zur Entfaltung des persönlichen Lebens in den einzelnen; denn einzig und allein in der Gemeinschaft und durch sie kann die Individualität zur Persönlichkeit werden und sich als Persönlichkeit behaupten".¹⁵⁷

Die "rechte Erziehungsschule" wird daher "unablässig bemüht" sein, "das gegebene, täglich neue Leben mit seinen schönen und häßlichen, seinen schlechten und guten Spannungen durchzuformen, zu klären; jede Schulgemeinde ein Klärungsbecken für das sittliche Leben der Jugend."¹⁵⁸

Der Pädagoge, der diese Grundanschauung von Schulgemeinschaft bejaht, "wird deswegen kein Maschennetz von Verordnungen, von Gesetzen und Vorschriften flechten, um darin Missetäter und Sünder aller Gattungen zu fangen, sie nachher säuberlich auszuziehen und zu 'zensieren', sondern wird bestimmte Vor-Ordnungen treffen, dem Schulleben seiner Schul=

¹⁵⁵ a.a.O. S.73

¹⁵⁶ a.a.O. S.74

¹⁵⁷ a.a.O. S.73

¹⁵⁸ a.a.O. S.73

gemeinde wie seiner Schülergruppe zu dienen."¹⁵⁹

Dieses Schulleben ist auch für Bildung und Ausbildung der Schüler von größter Bedeutung. Hier entsteht im angepaßten Raum und durch "pädagogische Vor-Ordnungen" sorgfältig vorbereitet jene Wirklichkeit, innerhalb deren gelernt werden kann und mit der nötigen Freiheit gelernt werden darf: die von Petersen als für jedes erfolgreiche Unterrichten unabdingbar vorausgesetzte "pädagogische Situation". Dabei schafft und erhält die Selbsterziehung in den Schülergruppen die Ordnung und die störungsfreie Atmosphäre im Unterrichtsraum. In dem so gearteten Schulleben offenbart sich das Gemüt des Kindes, seine Seele, weil ja sein ganzes Wesen beansprucht wird, und der Erzieher kann in das Innerste seiner Schüler hineinsehen und daher deren "Lernwelt so allseitig wie nur möglich erforschen".

Dient so das Schulleben dem Unterricht und wird alles Unterrichten von ihm getragen, ist es darin verankert, glaubt Petersen auch in bester Weise die berechtigte Forderung der Gesellschaft an die staatliche Schule erfüllen zu können: nämlich die Kinder alles Lebensnotwendige zu lehren.

In diesem Zusammenhang betont er jedoch ausdrücklich: "Das Allerwichtigste bleibt in den Schulen, daß der Kinder Gesundheit gefördert und gekräftigt werde, daß ihre Umgangsformen mit ihresgleichen und mit allen Menschen, die soziale und menschliche Gesinnung gepflegt werden. Demgegenüber sind und bleiben Wissen und Kenntnisse das Zweite und Dritte".¹⁶⁰

Bei solcher Einstellung ist zu erwarten, daß die Erziehungsidee auch die Unterrichtsformen seiner Schule in entscheidendem Maße bestimmt. Er wählte sie aus vor allem wegen ihrer gemeinschaftsbildenden Kräfte, mißt ihren Wert mit dem Maß, mit dem sie die "geistigen Tugenden" in seinen Schülern entbinden können.

¹⁵⁹ a.a.O. S.70

¹⁶⁰ a.a.O. S.80

Gespräch-Unterhaltung ist eine der sichersten Brücken, die zu gegenseitigem Verständnis, zu gegenseitiger Wertschätzung und Achtung der Menschen untereinander führen. Schon das kleine Kind wird hauptsächlich durch das Gespräch in die Gemeinschaft der Familie hineingezogen, und es ist Petersen unverständlich, warum diese "Urform des erziehend-bildenden Verkehrs unter Menschen" in den Schulen bislang nicht ausreichend genutzt wurde.

Petersen pflegt das "bildende Gespräch", die "belehrende Unterhaltung" in der Jena-Plan-Schule in verschiedenen Grundformen, besonders im "Kreis" und im "Block".

Im Kreis sind alle "einander voll zugewandt", kann jeder von jedem der Versammelten in seiner ganzen Gestalt und Haltung "gesehen" und "beurteilt" werden. Es fehlen die dekenden und trennenden Gegenstände, die andererseits auch ihre hemmende Wirkung nicht auszuüben vermögen, so daß jeder im Kreis freier wird und bereiter, sich dem anderen zu öffnen.

Der Block, wo Schüler und ihr Lehrer an - zu einem Quadrat oder Rechteck zusammengestellten - Tischen sitzen, ist in seiner "starkbindenden Kraft" besonders dann angezeigt, "wenn eine Gemeinschaft tief in einen Stoff eindringen will, wenn über Stoffliches hin menschliche Beziehungen gewonnen werden sollen."¹⁶¹

Petersen hebt noch eigens die erzieherische Bedeutung der "an die Kinder ausgelieferten Bildungsformen" hervor. Da ist der Kreis, den die Kinder z.B. beim täglichen Frühstück selbst erhalten und gestalten. Hier wird das Frühstück zur echten "pädagogischen Situation", zum "Übungsfeld zur Angewöhnung guter Sitten", wo sich im Gespräch die Kinder gegenseitig sittlich fördern, sich bereichern, Freude schenken und von dem "Leuchten" in der Schulwohnstube mit nach Hause nehmen, damit es auch den Familienkreis erhelle.

Die Form des "Kreises", bei der der Lehrer den Kindern

¹⁶¹ a.a.O. S.100

die Führung überläßt und nur wenn nötig mit seiner Belehrung hilft, findet außerdem oft in Fei ergestaltungen ihre Anwendung.

Auch dem Spiel, nicht nur dem "bildenden Zweckspiel" in den Pausen, dem "Lernspiel" im Unterricht, sondern auch dem "freien Spielen und Basteln", gibt Petersen, soweit es in der Schule überhaupt möglich ist, Raum; denn er erkennt in ihm Möglichkeiten für eine überaus wichtige "Zwischenform", die zur Arbeit führt, nämlich das "Helfen".

Auf dem Arbeiten, dem Tätigsein der Kinder, baut aller Unterricht in der Jena-Plan-Schule auf. Durch die Entwicklung von Arbeitsformen, "die ein frei sich bildendes, zu gegenseitiger Verantwortlichkeit und Hilfe führendes Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten ermöglichen",¹⁶² entsteht jenes "Unterrechtsleben", in dem der Schüler - über "Fremdkritik, Selbstkritik, Selbsterkenntnis, Erfahrungen an Sachen und Menschen, Erlebnisse" - nicht nur zu "Einsichten, Erkenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten" kommt, nicht nur "bessere Umgangsformen", "Haltung" lernt, sondern als "Ergebnis seines Tuns" eine "reine und feste Gesinnung" gewinnt.

Petersen spricht vom "Freiwerden der menschlichen Beziehungen", des "Zwischenmenschlichen", unter den "Arbeitskameraden", von einer durch die "Gliedschaft" entstehenden "ethisch wertvollen Gruppenverantwortlichkeit", vom "Wir" dieser echten Arbeitsgemeinschaft, wo jeder jedem hilft, der Hilfe braucht. Er betont die "ständige Hilfsbereitschaft", die die so arbeitende Gruppe mit ihrem Lehrer verbindet und glaubt an das Bestehen einer "Erziehungswirklichkeit" in ihr, "in der weit mehr die unbewußte als die bewußte Erziehung wirksam ist."

"Jede Tischgruppe ist... ein kleiner Verband zu gegenseitiger Hilfe, zur Schülerhilfe, wie sie bereits der Schulanfänger erlebt vom ersten Schultage an und wie sie ständig gepflegt und verfeinert entwickelt wird. Zwei und drei Begab=

¹⁶² a.a.O. S.217

te stacheln sich gegenseitig an; dort hilft der Klügere dem nicht so Begabten, hier ein Älterer dem Jüngeren, wogegen dieser bei Anfertigung von Skizzen und Schmuckleisten führt. Dort arbeiten einige Tischgruppen je am gleichen Gegenstande, hier sitzen zwei Freunde beisammen, von denen aber jeder etwas anderes gewählt hat, allein ein jeder ist an des Freundes Arbeit mitinteressiert, nimmt am Fortgang teil und - lernt zugleich des Freundes Arbeit gründlich kennen. Aber die gegenseitige Hilfe geht weit über die einzelne Tischgruppe hinaus. Jeder kennt der anderen Arbeitsgebiete und derzeitige Interessen, also weist er den, der sie verwerten kann, auf Arbeitsmittel, Angaben usw. hin, die er bei seiner Aufgabe gefunden hat, aber selber nicht gebrauchen kann. Wunderbar dieses Sichhelfen durch die große Gruppengemeinschaft hin; es ist wirklich ein auf Gemeinschaft gegründeter Verband vieler Tischgruppen, der so entsteht!"¹⁶³

Hohen erzieherischen Wert mißt Petersen auch der Bildungsform der Feier zu, von ihm bezeichnet als "unerschöpfliche Quelle für die Pflege der feinsten zwischenmenschlichen Beziehungen" und als beste Möglichkeit, "schöne Familiensitten" zu erhalten oder einzuführen. Gleichwie Ausflug, Wanderung, Lager und Fahrt dient sie der "tätigen Entwicklung der sozialen und sittlichen Kräfte in der gegebenen Schülerschar."¹⁶⁴ In reichem Maße nimmt Petersen darum Feste und Feiern in das Schul- und Unterrichtsleben auf: nicht nur die "Jahresfeste nach dem Rhythmus des Jahresablaufs", sondern auch die Geburtstagsfeiern der Kinder, und nicht nur die vom Lehrer gestaltete und geleitete Feier, sondern besonders auch die Feier als "Werk" der Schüler, manchmal vom Lehrer durchgeformt, ohne den Kindern die Initiative zu nehmen, oft in vollem Umfang ihnen selbst überlassen.

Das Wesentlichste ist, daß jede Feier von der Gemein=

¹⁶³ a.a.O. S.135

¹⁶⁴ a.a.O. S.74

schaft getragen wird; das Höchste, was dabei zu erreichen ist: "wahre Gemeinschaft der Feiernden: der Spieler und Zuschauer, der Redenden und der Lauschenden";¹⁶⁵ und immer gilt: "Wahrhaft feiern kann nur eine Gemeinschaft, eine Menschengruppe, die ernsthaft an sich selber arbeitet, um sich als echte Gemeinschaft darzustellen."¹⁶⁶

Petersen stellt in seinem Bericht über das Schulleben der Jenaer Schule besonders die jährliche Aufnahmefeier nach Ostern heraus. Neben der "Eingemeindung", der "Einbürgerung", der "Eingliederung" der Schulanfänger und ihrer Familien soll sie bewirken, daß jedes Mal die "ganze Schule eine Vertiefung und Kräftigung ihres Gemeinschaftslebens" erfährt und durch solch anschauliche Darstellung ihres Sinngehaltes "innerlich bereichert an die eigentliche Schularbeit zurückkehrt."¹⁶⁷

Wohldurchdachte pädagogische Planung geht dieser vom Lehrer durchgeformten Feier voraus. An den vielen Vorbereitungsarbeiten beteiligt sich die ganze Schulgemeinde. Die einzelnen Gruppen übernehmen die Aufgabe, die sie ihrem Alter nach am besten erfüllen können. Z.B. fertigen die Schüler der Obergruppe im Werkunterricht die Zuckertüten und die Einladungskarten an. Außerdem versuchen sie sich im Schreiben und Malen von Fibeln für die Kleinen, wovon die guten eingebunden und gebraucht werden.

In der Mittelgruppe und Untergruppe wird gemalt, werden Lieder und Theaterspiele eingeübt. Daneben einigt man sich in der Untergruppe untereinander, wer welchem neuen Kameraden als besonderer "Helfer" beim Einleben zur Seite stehen wird, soll doch die Aufnahmefeier die ersten starken Bindungen zwischen den Schulanfängern und bestimmten Schülern der Gruppe herstellen.

Das Schmücken der Schulwohnstube am Tag vor der Feier

¹⁶⁵ a.a.O. S.107

¹⁶⁶ a.a.O. S.74

¹⁶⁷ a.a.O. S.167

ist Aufgabe der Untergruppe, doch helfen Vertreter der anderen Gruppen dabei, worin wieder zum Ausdruck kommt, daß diese Angelegenheit Sache der ganzen Schulgemeinde ist.

"Wie stark gemeinschaftsbildenden Charakter diese Feier besitzt", wird an folgender Stelle des Berichtes besonders einsichtig: "Alle Kinder, die in den Ferien in Jena blieben, wollten während der freien Tage, wo es nur nötig sei, helfen; konnten jedoch nicht alle angestellt werden. Sieben Kinder hatten in den Ferien Bilder und Schildchen für die Neuen gemalt, ein Junge von ihm ausgedachte kleine Pappständer für die Eier angemalt, mehr als 20 an der Zahl. Aus allen Gruppen wurde berichtet, wie sich Schüler von den Ostergeschenken Teile, oft wirklich schönste Stücke, für die Neuen aufgespart, also richtige "Opfer" gebracht hatten."¹⁶⁸

Auch die Elternschaft wird in den Kreis der Helfenden und Gebenden eingeschaltet; man füllt die Zuckertüten mit Geschenken, die die Eltern nach freiem Ermessen beisteuern. Überhaupt ist es ein echtes Anliegen Petersens, die Eltern in dieser Feier, die für manche die erste Begegnung mit der Schule bedeutet, zum "Kern des Schullebens hinzuführen, in dieses: 'Einer für alle und alle für einen!'", damit sie erkennen, "daß es sich um ein stilles, um ein wie selbstverständliches Helfen und Sicheinschalten, ohne Gepränge und ohne Lohn zu erwarten, handeln werde, wenn der Schulgeist recht verstanden sich im Tun und Handeln von Eltern, Lehrern und Schülern erfüllen solle."¹⁶⁹

Da alle an den Vorbereitungen mitwirken, alle "am tätigen Miterleben des Anstiegs und des Aufstiegs zur Feierstunde" beteiligt sind, wird auch ein jeder die Feier innerlich bejahen. Das ist die Voraussetzung dafür, daß er richtig "mitfeiern" und "teilnehmen" kann. Während in einer "befohlenen, erzwungenen Feier" der "widerwillig Feiernde" stets

¹⁶⁸ a.a.O. S.167

¹⁶⁹ a.a.O. S.170

"brummig, ja bissig, gereizt, spöttelnd und ausfallend" ist, wird der Mensch als echtes "Glied der feiernden Gemeinschaft" durch die "auflockernde, bereitmachende Wirkung" der Feier in besonderer Weise zum Gutsein angestiftet. Ist doch schon alles, was bei der Vorbereitung geschieht, "Werk der Liebe, ist echtes Schenken, Sichhingeben und Sicheinsetzen für eine Stunde, in der nichts wie Freude und Schönes und beglücken= des Zusammensein vieler Menschen sein soll."¹⁷⁰

"Man muß lieben lernen, gütig sein lernen, und dies von Jugend auf; wenn Erziehung und Zufall uns keine Gelegenheit zur Übung dieser Empfindung geben, so wird unsere Seele trocken und selbst zu einem Verständnis jener zarten Empfindungen liebevoller Menschen ungeeignet".¹⁷¹ Auf dieses Wort Nietzsches beruft sich Petersen, wenn er solches Feiern der Schulgemeinde, wo sich "Züge der Güte, jenes einfachen, natürlichen Zueinandergutseins und Füreinandereintretens" enthüllen, unbedingt zu einem festen Bestandteil der Schule machen will.

Die Erziehungsidee bestimmt auch Stellung und Aufgabe des Lehrers. Die Forderung an ihn geht weit über die bestmögliche Erfüllung eines Bildungsauftrags hinaus. Für ihn als den dienenden Helfer bei der "Menschwerdung" der ihm anvertrauten Kinder reichen methodische Fähigkeiten und "rechtliches Verhalten" nicht aus, es wird vor allem "sittliches" Verhalten von ihm verlangt.

Er ist für das erziehende Gemeinschaftsleben schlechthin "konstitutiv". Kommen ihm von daher mehr Rechte als den anderen Gliedern der Gemeinschaft, den Schülern, zu, so trägt er darum aber auch eine "eigene, ausschließlich auf ihm ruhende Verantwortlichkeit" für dieses Leben: "Wertvolles Schulleben" kann nur entstehen, wenn der Erzieher die Fähigkeit besitzt, "überhaupt um sich Gemeinschaft werden zu lassen und sie zu leiten" - was nach Petersen wesentlich zu=

¹⁷⁰ a.a.O. S.172

¹⁷¹ a.a.O. S.172

sammenhängt mit "Glauben an den Erstrang des Guten im Menschen" - und wenn er die geforderte "Einordnung des Lehrerswillens und der Lehrereinsicht" unter das Gruppengesetz ernstnimmt und wirklich vollzieht, d.h. selbst alle Regeln des Zusammenlebens beachtet, wenn er also bei allen Handlungen die Beziehung zum "Wir" der Gruppe herstellt, so daß nichts um des Lehrers willen, alles um der Gemeinschaft willen geschieht.

Ganz im Dienste der Gruppe ist der Lehrer im Sinne Petersens ihr Führer, einer, der seiner "überlegenen Reife wegen von Natur führt" inmitten einer Schülerschar, die in gemeinsamer Arbeit einem gemeinsamen Ziel zustrebt. Er weiß vor allen um das Ziel, er kennt gründlicher "eines jeglichen, wie aller Tischgruppen Arbeitsgebiete". So denkt er vor, berät, lenkt, verbessert, und sein Vortun und Mitarbeiten wirken wie eine "heilvolle Ansteckung". Er schwingt in diesem Leben, "an seine Anforderungen hingegeben, mit, er hemmt nicht widersinnig, sondern empfindet sich wohltuend in den Fluß des Lebens, den Rhythmus der Arbeit, eingeordnet."¹⁷² In einem "freien, offenen Verhältnis" und in "beständiger Hilfsbereitschaft" zwischen Lehrer und Kindern kommen so die Gruppe und von ihr aus die ganze Schulgemeinde zu "immer feinerem Benehmen", zu immer "sinnvollere[m] Arbeiten".

Petersen glaubte, in einer so gestalteten Schulgemeinschaft den Weg gefunden zu haben, jene "reine menschliche Gesinnung" im Menschen zu erwecken, die ihn in allen Lebensbereichen mitmenschlich handeln läßt. So sagt er im Schlußwort seiner "Führungslehre": "Die Erziehungswissenschaft kann nicht nur aufzeigen, wie man Militaristen, Bürger mit Untertanengesinnung, wie man Individualisten, mit höchster Wahrscheinlichkeit erfolgreich heranbildet, sondern ebenso zuverlässig, wie Menschen mit echt sittlichem Verantwortungsgefühl, mit selbständigem Denken und guten Sitten, kurz, wie Menschen wahrhaft zu Menschen erzogen werden können.

¹⁷² a.a.O. S.133

Ein Volk kann somit ganz besonders glücklich über seine Schulen hin in die echte 'demokratische Lebensform' hineinleben, d.h. in eine Gesinnung und Haltung, welche die Verschiedenheit, ja die Gegensätze zwischen den Charakteren und Interessen innerhalb einer Volksgemeinschaft anerkennt, jedes achten, sofern es die Grenzen der Sittlichkeit und guten Sitte einhält, und nun die Menschen bestimmen, unermüdlich auf richtig mit politischen Mitteln, Gesetzgebung und Verwaltung, aber noch williger und stärker im täglichen Umgang und Verkehr der Volksbürger miteinander ausgleichend, vereinend und versöhnend zu handeln."¹⁷³

¹⁷³ a.a.O. S.230

C. DIE BEDEUTUNG POLITISCHER ERZIEHUNG IM SCHULLEBEN FÜR DIE GEGENWART

1. Die Notwendigkeit politischer Erziehung in der Demokratie

Der Versuch, zu einem abschließenden Urteil über die in dieser Arbeit erörterten beiden Möglichkeiten politischer Erziehung zu kommen, ihre Vorteile und Nachteile gegeneinander abzuwägen, ihre Grenzen und Gefahren herauszustellen, um Klarheit über ihren möglichen Einsatz in der heutigen Schullwirklichkeit zu gewinnen, wäre ein überflüssiges Bemühen, wenn politische Erziehung in unserer heutigen gesellschaftlich-kulturellen Lage nicht unabdingbar notwendig wäre. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus dem Wesen der Demokratie, aus dieser eigentümlichen "Verbindung einer Freiheitssphäre, in der der Mensch zu sich selber kommen kann, mit einer Sphäre der Verantwortung für den Mitmenschen, in der jeder zugleich befehlend und gehorchend mitzuwirken und mitzubestimmen hat".¹ Steht und fällt die Demokratie mit dem Wissen eines jeden um seine Verantwortung für die Gemeinschaft und dem dadurch bestimmten Handeln, so muß es politische Erziehung geben, kann politische Bildung allein nicht ausreichen.

Diese damit hier vorgenommene Unterscheidung von Bildung und Erziehung gründet auf einer Interpretation dieser Begriffe, wie sie z.B. auch H.Döpp-Vorwald vornimmt.

"Bildung ist organische Funktion des Lebensganzen, ist Assimilation, Eingliederung, Typenbildung, Übertragung der

¹ Erich Weniger, Die Notwendigkeit der politischen Erziehung, in Erziehung wozu?, (Stuttgart 1956) S.126

Inhalte und Formen, des Weltbildes und Wertsystems der Gemeinschaft an die nachwachsenden Glieder, und eben damit zugleich Ausgliederung, Formwerdung dieser Glieder zu reifer Gliedschaft im Ganzen". Der politischen Bildung fällt demnach die Aufgabe zu, "einheitliche Anschauungen zu prägen, einheitliche Willenstendenzen wachzurufen", ein für jedes Staatsleben notwendiges "Wertsystem" zu schaffen.²

Politische Erziehung im eigentlichen Sinne zielt jedoch darüber hinaus. Indem sie die durch politische Bildung hervorgerufene "gemeinsame Bildungsgrundlage in die menschliche Dimension der Verantwortung und Entscheidung"³ hebt, bemüht sie sich um jene "als mögliche Freiheit erfahrene und aus freier Entscheidung wirklich übernommene Verantwortung", aus der alle "die im eminenten Maße menschlichen Gefühle und Handlungen entstehen, wie Güte, Liebe, Treue, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht" (Peter Petersen), wie ebenso Opferbereitschaft tätigen Lebens und Einsatzwille für die Gemeinschaft".⁴ Wo immer diese als das "spezifische Menschentum" zu bezeichnende Verantwortung, die allein "jedem Menschen in gleicher Weise über alle Unterschiede und Schichten der Bildung hinweg seinen Wert und Gehalt" gibt, lebendig gemacht und damit Hilfe zur "Menschwerdung des Menschen" geleistet wird, da geschieht "Erziehung". Wird das Wesen allen Erziehens so gedeutet, das Ziel des erzieherischen Bemühens derart umschrieben und damit die Aufgabe der Erziehung klar von der der Bildung geschieden, so muß "Erziehung" über die Aufgabe der "Bildung" hinaus auch im politischen Bereich in dem Maße zur Notwendigkeit werden, in welchem auch hier die Forderung nach von allen getragener Verantwortung gestellt wird.

² Heinrich Döpp-Vorwald, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, in: Grundfragen der Erziehungswissenschaft, (Ratingen 1964) S.57

³ a.a.O. S.57

⁴ a.a.O. S.54

So konnte beispielsweise der monarchische Obrigkeitsstaat, wie unsere Geschichte zeigt, ohne politische Erziehung im eigentlichen Sinne seiner Bürger existieren, weil er zu seiner Erhaltung ihrer verantwortlichen Entscheidung nicht bedurfte. Auch als im Zuge der Aufklärung die Regierenden allmählich begriffen, welch hohen Wert als staatsförderndes Moment der sich seiner staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte wohl bewußte Bürger darstellt, und als sie darum der Schule die Aufgabe zuschoben, die nötige Untertanengesinnung zu formen, eine Haltung der Loyalität und des Gehorsams zu bilden, mit der der Staat als "Institution höherer Herkunft" von den Bürgern "zu repräsentieren, zu verwalten und zu verteidigen" sei, war nur erst der Anfang politischer "Bildung" gesetzt. Wenn J.B. Graser zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Aufgabe der Schule im Obrigkeitsstaat so umschreibt: "Dahin muß es durch den Schulunterricht gebracht werden, daß der Schüler, wenn er aus der Schule tritt, vor allem, was seine Landesverfassung betrifft, die richtigen und günstigen Begriffe und vermöge dieser für seinen König und sein Vaterland die vortrefflichste Gesinnung erhalte" und wenn er fordert, der Schüler solle "mit der Verwaltung dieser Familie" so vertraut sein, "daß er die ganze Verfassung gleichsam selbst postuliert und die wirkliche bestehende als die herrlichste Wohltat preisen muß"⁵, so bleibt das eindeutig im Rahmen der Bildung.

Im totalitären Staat werden, wie es unsere jüngste Vergangenheit und die Gegenwart nächster Nachbarschaft lehrt, echte politische Bildung und Erziehung sehr erschwert, da für das eine der nötige außerpolitische Bereich fehlt, d.h. die Institution Schule ist in diesem Verständnis so politisiert, daß alle Belange der politischen Auffassung untergeordnet sind, und für das andere die Freiheit als "Wesenszug des Menschseins" und als konstitutive Voraussetzung allen Er-

⁵ J.B. Graser, Das Verhältnis des Elementarunterrichtes zur Politik der Zeit (Bayreuth 1835) S.181

ziehens nicht gegeben ist. Wird so im totalitären System die Möglichkeit von Erziehung überhaupt fast in Frage gestellt, so muß diese Tatsache auch die Unmöglichkeit politischer Erziehung miteinschließen.

Denkbar, sinnvoll und notwendig war und ist politische Erziehung aber durchaus für das Leben der Demokratie, dort, wo sich in der Geschichte der Völker Ansätze demokratischen Denkens zeigen und sich zu verwirklichen suchen und damit verantwortliche Übernahme der staatsbürgerlichen Pflichten und Rechte in freiheitlicher Entscheidungsfähigkeit von jedem Bürger gefordert wird.

2. Die Grenzen politischer Erziehung in unserem heutigen Schulwesen.

Bei einer Untersuchung der Frage, ob und in wieweit die Schule der Aufgabe politischer Erziehung gerecht werden kann, wird man mit H. Döpp-Vorwald (in seinem Aufsatz: "Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?") von der "grundsätzlichen Einsicht" ausgehen müssen, "daß das Erleben der Verantwortung, der Akt verantwortlicher Entscheidung, etwas höchst Persönliches ist, ein Allerpersönlichstes, etwas, was nur im Innern des einzelnen Menschen geschieht, und darum in keiner Weise unmittelbar zugänglich ist.... Unmittelbar zugänglich ist nur die Sphäre der Bildung, diese allerdings in sehr weitem Maße. Was aus einem Menschen wird und wie er wird", sei vor allem "abhängig von den Bildungsmächten, denen er begegnet und die an ihn herangebracht werden."⁶

⁶ Heinrich Döpp-Vorwald, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, in: Grundfragen der Erziehungswissenschaft (Ratingen 1964) S.59

Liegt in dieser Erkenntnis einerseits eine deutliche Begrenzung der Möglichkeit von "Erziehung", das In-Frage-stellen einer "Garantie" dafür, daß "Erziehung" im Sinne von verantwortlicher Übernahme und Entscheidung mit Sicherheit jedesmal geschieht, wenn sich der Erzieher darum bemüht, so öffnet sich mit ihr andererseits der nach Döpp-Vorwald einzige "Weg bewußter Erziehung": nämlich über die formende Kraft der Bildung: dadurch nämlich, daß mit ihr "die Kräfte des Leibes, der Seele und des Geistes zunächst in Funktion gesetzt und ausgebildet werden" und, daß der Erzieher mit ihr Situationen zu schaffen vermag, die "echte Entscheidungen nahelegen und zu verantwortlicher Stellungnahme auffordern". Geschieht "Bildung in diesem Sinne mit dem rechten Maß an Freiheit"- d.h. läßt sie "die Möglichkeit des Ja- und Neinsagens, des Ergreifens oder Unterlassen" so weit offen, daß echte Selbständigkeit entstehen kann - dann wird durch sie wirkliche Erziehung in der Schule möglich.⁷

Allerdings darf in diesem Zusammenhang Bildung nicht nur als Bildung des Verstandes begriffen, sondern muß in "weitem Sinne genommen" werden, so daß sie neben der "Bildung des Kopfes" stets auch die "Bildung von Hand und Herz und überhaupt aller Kräfte und Funktionen des Gemeinschaftslebens" einschließt.

Besonders beim Kind sind Erziehungsversuche nur über den Intellekt meist ganz erfolglos, da allem, was auf diesem Weg übermittelt wird, die "unmittelbar lebenswichtige Bedeutung" fehlt, durch die sich das Kind erst "wirklich angesprochen fühlt" und zu "echter Verantwortung aufgerufen" werden könnte.

Dagegen sind dem Kind die Bereiche der Gemeinschaft und Kameradschaft "lebenswichtig". Ist für diese "mitmenschliche Lebenswelt" in der Schule genügend Raum, so daß in ihr die "Ausbildung und Verlebung der Gestaltungskräfte, der Gemütskräfte, der Kräfte des Taktes und Mitgefühls" geschehen

⁷ a.a.O. S.61,64

kann, dann darf der Erzieher hoffen, daß sich über diese "Bildungsmächte" auch wirkliche "Erziehung" ereignen wird, weil seine Schule den "Nährboden" bietet, auf dem Verantwortung wachsen kann.

Aber hier macht sich nun gerade hinsichtlich der Möglichkeiten politischer Bildung und Erziehung eine erhebliche Schwierigkeit hindernd und einschränkend geltend, und zwar vor allem im Bereich der Volksschule, die ja, wie Pöggeler sich ausdrückt, "schon ihrem Namen nach - wenn man ihn nicht rein quantitativ im Sinne der vom Staat angeordneten Zusammenführung der Kinder aller Volksschichten auffaßt - die Aufgabe hat, Schule der Volkswerdung, der Volksvereinigung und -gesundung zu sein."⁸

Die Schwierigkeit ergibt sich einfach daraus, daß "Politik eine Aufgabe der Erwachsenen" ist, daß aber "Offenheit und Verständnis für politische Fragen" dem Volksschulkind in den meisten Fällen noch fehlen. Alles, was es über Geschichte und Politik erfährt, bleibt ihm "zunächst eine ferne Welt", die "im Grunde unverständliche", außerhalb seiner Bedürfnisse liegende und ihm darum unwichtig erscheinende Welt", der "Großen". Sind von dieser Tatsache her schon einer guten politischen "Bildung" innerhalb der Volksschule enge Grenzen gezogen, so wird erst recht echte "Erziehung" im politischen Bereich so lange unmöglich sein, wie das Kind auf der geschichtlich-politischen Ebene noch keine Entscheidungsfähigkeit besitzt. Alles Bemühen kann hier die Sphäre der Bildung nicht überschreiten, kann also nur "vorbereitenden Charakter" haben, "bis eines Tages im reiferen Jugendalter dann auch diese Dinge wirklich lebendig und zu echter Wirklichkeit werden. Dann erwacht der politische Mensch, und so wird auch hier dann wahre Erziehung möglich."⁹

⁸ Franz Pöggeler, Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft (Ratingen 1954) S.102

⁹ Heinrich Döpp-Vorwald, Grundfragen der Erziehungswissenschaft (Ratingen 1954) S.62

Die "Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortung" über eine konkrete Hinführung zum "Staat in seiner Wirklichkeit" mit seinen "komplizierten politischen Ordnungen", den "vielfach verschlungenen Problemen des politischen und des gesellschaftlichen Lebens" muß darum vor allem den weiterführenden Schulen, den Berufs-, Fach-, Oberschulen wie Universitäten überlassen bleiben. Aber dennoch braucht sich der Anteil der Volksschule am staatserhaltenden Bemühen nicht darin zu erschöpfen, daß sie mit einer alters- und phasengerechten politischen Bildung die spätere politische Erziehung nur vorbereiten könnte.

Da verantwortungsvolles politisches Handeln stets "sittlich bestimmt" ist, da also eine sittliche Grundhaltung die unabdingbare Voraussetzung für den guten Staatsbürger darstellt, ist die Bedeutung zu ermessen, die auch im politischen Bereich einer Erziehung zukommen muß, durch die jene "geistigen Tugenden" geweckt werden, die nach Pestalozzi und Petersen den Menschen erst wahrhaft zum Menschen erheben und durch die alle Gemeinschaft gestiftet und erhalten wird. Eine Erziehung, die zur Bejahung und zu steter Übung der "Gesetze und Regeln des Miteinanderlebens" hinführt, hat mehr als vorbereitenden Wert, mag sie auch nur als "vor-politisch" bezeichnet werden können oder, anders ausgedrückt, im "Vorhof der politischen Erziehung" bleiben. Von der Erfüllung dieser einfachen Prinzipien, die schon auf elementarer Stufe übernommen werden können, zu denen demnach schon in der Volksschule erzogen werden kann, hängt der Bestand und Wert jeder Gemeinschaft ab. Das gilt auch für das so vielschichtige, komplizierte Gemeinschaftsgebilde des Staates.

Auch Pöggeler bemerkt in der Schlußbetrachtung seines Buches über "Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft", daß der Staat, vor allem der demokratische Staat, zu seiner Erhaltung nicht nur der "hohen Tugenden" bedarf, die im "todesverachtenden militärischen Mut" gipfeln, daß vielmehr der Alltag des Staatslebens vor allem Übung im beständigen, tagtäglichen Miteinanderauskom-

men und Füreinanderdasein fordere. Ein Blick in unsere Öffentlichkeit genüge, uns zu überzeugen, daß noch viel Erziehung geschehen müsse, damit unsere staatliche Ordnung auf Prinzipien wie "Rücksichtnahme, gegenseitiges Vertrauen, Hilfe untereinander" sicher ruhen könne.

Pöggeler verweist in diesem Zusammenhang auf England und das staatsbürgerliche Verhalten des einfachen Mannes dort, sowie auf die Verfahrensweise im Parlament dieses Volkes, das schon Jahrhunderte lang die Fähigkeit übte, demokratisch zu leben und sich zu regieren. Er glaubt darin nicht zuletzt das Ergebnis einer Schulerziehung (Sport- und Spielerziehung) zu erkennen, die in hohem Maße die Übung der Tugenden des Mit- und Füreinander pflegte.

Solange sich unser öffentliches Leben noch weitgehend nach "Zwangsregeln" zu vollziehen scheint, anstatt nach "Spiel-Regeln", die jeder einzelne als sinnvoll und notwendig erkennt und darum in voller Freiheit verantwortlich übernimmt und einhalten will, sind wir vom Wesen echt demokratischer Lebensform noch weit entfernt. Will unsere Erziehung zu einer wahrhaft demokratischen Ordnung des Zusammenlebens ihren Beitrag leisten, so kann ihr das nur gelingen, wenn, wie auch im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Bildungs- und Erziehungswesen ausdrücklich hervorgehoben wird, "Die Einrichtungen der Erziehung und Bildung selbst freie Gemeinschaftsordnungen sind. Die Schule darf nicht nach dem Muster des Obrigkeitsstaates verfaßt sein; sie muß vielmehr durch ihre Struktur und ihr Leben eine Erfahrung davon geben, was Freiheit und Verantwortung im Leben einer Gemeinschaft bedeuten."¹⁰

Keiner, der unser Schulwesen kennt, wird leugnen können, daß es in seiner bisherigen Form dieser Forderung noch

¹⁰ Erich Weniger, Die Notwendigkeit der politischen Erziehung, in: Erziehung wozu? (Stuttgart 1956) S.131
Weniger bezieht sich in diesem Aufsatz auf: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 1, Stuttgart 1955, S.37-50

wenig entspricht, daß es sich vielmehr mit den Prinzipien, nach denen sich seine Organisation entwickelte, selber im Wege steht bei dem Versuch, eine Stätte echter politischer Erziehung zu werden.

Lange Zeit war in ihm ja die einseitige Vorstellung vom Menschen als einem in erster Linie erkennenden und denkenden Wesen bestimmend, die vermeinte, "Sittlichkeit der Lebensführung" fast ganz allein durch die Kraft des belehrenden Wortes hervorbringen zu können. Aus dieser Grundanschauung heraus zielt z.B. die Einteilung der Kinder in Jahresklassen als Organisationsprinzip der Schule eindeutig auf die vor allem gewünschte höchstmögliche Bildung des Intellekts und auf den optimalen Lernerfolg ab. Hat dieses System lehrtechnisch auch wirklich erhebliche Fortschritte gebracht, so hat es jedoch in den Altersklassen eine Bildungs- und Lernvereinigung geschaffen, die es sehr schwer hat, auch echte Erziehungsgemeinschaft zu sein. Denn die Kinder sind gezwungen, sich alle auf die Bewältigung ein und derselben Aufgabe zu konzentrieren, um ihre Lösung auf beste und zeitsparendste Weise zu finden, und der Lehrer sieht sich genötigt, durch strenge Disziplin möglichst jede Störung dieser "Chorleistung" zu unterbinden. Streng auf die Sache und den Lehrer ausgerichtet, wird so der einzelne Schüler in "seelische Isolierung" von seinen Mitschülern weggetrieben. Wie kann dabei "Humanisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen" geschehen?

Aloys Fischer hat an diesem so organisierten Klassenunterricht zu seiner Zeit harte Kritik geübt. Er glaubte von ihm eher "Bildung der Masse schon auf der kindlichen Stufe" befürchten zu müssen: "Denn Masse ist psychologisch überall da vorhanden, wo eine Vielzahl persönlich verschiedener Individuen unter tatsächlichem oder erzwungenem Verzicht auf die immer zur Mannigfaltigkeit drängenden Eigenbedürfnisse und Eigenheiten der einzelnen in der gesamten Haltung und Äußerung ihres Lebens durch ein Netz äußerer Bedingungen zur Einform und Gleichform verleitet oder direkt abgerichtet

wird."¹¹

Hat sich das Bild unserer Schule unter dem Einfluß der Reformpädagogik seither unbestritten auch in vielem zum Besseren gewandelt und zeigen besonders die in jüngster Zeit erarbeiteten Bildungspläne für die Hauptschule vielversprechende Ansätze echter demokratischer Erziehung, so besteht im allgemeinen jedoch Fischers Kritik auch heute noch zu Recht, und eine grundsätzliche Umformung der Schule in ihrer inneren Organisation wird nicht zuletzt im Hinblick auf die Lebensfähigkeit unserer Demokratie stärker denn je gefordert werden müssen.

Immer noch ist die Schule arm an Möglichkeiten, aus ihren Bildungssituationen "verantwortungsträchtige" Situationen zu schaffen, in denen echte Erziehung geschehen kann; immer noch fehlt ihr im Grunde jene Fülle wirklichen Lebens, durch welche über die Bildung aller geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte in "lebensgemeinschaftlichem Zusammenschluß von Lehrern und Kindern" echte Erziehung erst möglich wird.

3. Schülerselbstverwaltung oder Mitmenschliche Erziehung?

Vertritt man die in den beiden letzten Abschnitten dargelegten Ansicht von den elementaren Aufgaben politischer "Erziehung" und von den Möglichkeiten ihrer Verwirklichung in unseren Schulen, so muß man der "Schülerselbstverwaltung" i. e. S., so wie wir diese Einrichtung in den dargestellten historischen Versuchen kennengelernt und von der als "mit-

¹¹ Aloys Fischer, Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie, Hg. Dr. Karl Kreitmair, München 1954, Bd. 3/4, S. 231

menschlich" bezeichneten Erziehung Pestalozzis und Petersens abgehoben haben, manch schwerwiegende Bedenken entgegengesetzen.

Mit dieser Feststellung sollen gewiß nicht die beachtlichen Verdienste der oben als Vertreter des Selbstverwaltungs-Gedankens herausgestellten Pädagogen bestritten werden. Wenn auch manche ihrer Ansichten selbstverständlich der Korrektur neuer Erfahrungen und Erkenntnisse bedürfen, so wird man doch das hohe Verdienst zu würdigen wissen, daß sie zu ihrer Zeit als einsame Vorläufer Prinzipien vertreten haben, für deren Verwirklichung sich heute die Mehrheit der Pädagogen einsetzt. Vor allem ihre Erkenntnis, daß es neben der Belehrung ein geeignetes Übungsfeld in der Schule geben muß - denn "Erzieherische Wirkung beruht auf dem Zusammenspiel von Einsicht und Übung" -, hat allen späteren Bemühungen um politische Erziehung eine Ausgangsbasis gegeben, deren bis auf den heutigen Tag grundlegende Bedeutung nicht verkannt werden kann.

Die Schüler selbstverwaltung dieser traditionellen Form bot dem Schüler zweifellos eine Möglichkeit, in "Sinn und Art des Politischen" zu handeln. Sie forderte von ihm eigene Überlegung und verantwortliche Entscheidung zum Wohl und Bestand der kleinen Staatsgemeinschaft seiner Schule. Sie ermöglichte ihm einen altersgemäßen "Vorvollzug" der späteren staatsbürgerlichen Aufgaben. Nachweislich sind ja z.B. aus den so organisierten schweizer Schulen bedeutende und verantwortungsvolle Politiker hervorgegangen. Und ein Wort des deutschen Politikers Friedrich Naumann, des politischen Mentors des späteren Bundespräsidenten Theodor Heuß, mag belegen, daß dies sicher auch für manche späteren deutschen Schulen zutrifft, in denen es eine gute Schüler selbstverwaltung gegeben hat: "Während meiner Gymnasialzeit auf der sächsischen Fürstenschule zu Meißen habe ich den Segen einer formulierten Selbstverfassung der oberen Schüler kennengelernt und halte für mein ganzes Leben sehr viel davon, daß ich in jungen Jahren durch die Schule dieser fixierten Selbstverfassung gegangen bin. Darum frage ich mich, ob bei den Semina-

ren, auf denen die Lehrer erzogen werden, eine entsprechende Selbstverfassung nicht zur Stärkung dienen würde."¹²

Dabei wäre es sicher eine Fehldeutung, den Wert dieser Versuche allein und vordergründig in der Schaffung eines geeigneten Einübungsfeldes für spätere staatsbürgerliche Funktionen und in den gebotenen Gelegenheiten der Gewöhnung an politische Formen zu suchen. Er liegt vielmehr in der Möglichkeit, daß in einer so organisierten Schulwelt Prinzipien verwirklicht werden können, die den äußeren Formen und Funktionen erst Gehalt, Sinn und Bestand verleihen und sie zu wahrhaft "staatserhaltender" Wirksamkeit erheben. Hier werden unverkennbar in diesen Erziehungsbemühungen Berührungspunkte und Parallelen zu der Erziehungsidee Pestalozzis und Petersens sichtbar.

Schon die relativ geringe Anzahl der hier wiedergegebenen Schülerselbstverwaltungs-Versuche hat gezeigt, welche Variationsbreite der Anlage und Durchführung solcher Einrichtungen möglich ist, wenn natürlich auch nicht jede Form die gleiche Fülle von Situationen bietet, um die Tugenden des Für- und Miteinander zu pflegen und die Prinzipien und Regeln des gemeinsamen Lebens so zur Anschauung zu bringen, daß man erwarten darf, die jungen Menschen werden sie in freiheitlicher Entscheidung bejahen und übernehmen. In welchem hohem Maße und mit welchen einfachen Mitteln das jedoch möglich ist, zeigt z.B. Langermanns "Erziehungsstaat". Auf dem Grund eines Schulgartens entstand hier ein "Staat im Kleinen", in dessen Gemeinschaft schwachbegabte Schüler echte Erfahrungen davon machten, was Recht und Gesetz, was Haushalten, Maßhalten, Wertschätzung des eigenen und fremden Gutes bedeuten, so daß sie sich für die Bildung und Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Ordnung freiwillig einsetzten, da sie sie als sinnvoll begriffen hatten.

¹² Nachgewiesen bei Johannes Langermann, Steins politisch-pädagogisches Testament - Volksgesundung durch Erziehung (Berlin-Zehlendorf 1910) S.146

Mag manche Einzelheit jener Versuche als überholt gelten und sich als abwegig erwiesen haben, so bleibt doch die klarsichtige Zielstrebigkeit bewundernd anzuerkennen, mit der alle diese Pädagogen ihre Zöglinge über die staatsbürgerliche Wissensvermittlung und den Erwerb geschichtlicher Kenntnisse hinaus durch selbständiges Handeln zu politischem Können führen wollten. Durch die Struktur, die sie ihren Schulen gaben, versuchten sie, die "Isolierung" der Einzelnen aufzuheben und einen "organischen" Zusammenhang zu schaffen, damit Gemeinschaft wachse, in der allein der Mensch zum gemeinschaftsfähigen und damit auch zum politisch mündigen Staatsbürger werden kann, indem er sich unter weiser Führung und Hilfe selbst erzieht.

Die Schülerselbstverwaltung kann also durchaus ein gangbarer Weg politischer "Erziehung" sein, wenn der Erzieher den Gefahren, die sie birgt, wachsam und klug zu begegnen weiß. Aber selbst wenn außerdem noch die äußeren Gegebenheiten an einer Schule den Versuch begünstigen, mit der Einführung von Gesetzen, Wahlen und Gerichten ein mehr oder weniger getreues Abbild des Staates zu schaffen, so sind doch - auch das wird aus unserer Darstellung solcher Versuche wohl hinreichend klar - dem erzieherischen Einsatz der Schülerselbstverwaltung überall feste Grenzen gesetzt, die man kaum verschieben kann, soll nicht jede positive Wirkung verfehlt oder gar ins Gegenteil gewendet werden.

Zunächst spricht schon die Tatsache für sich, daß es bei den behandelten Versuchen in überwiegender Zahl um Internatschulen geht. Schülerselbstverwaltung als Weg politischer Erziehung scheint also wesentlich mit dem Internatsleben verknüpft zu sein, kann dort offenbar viel intensiver und kontinuierlicher eingesetzt werden. So mag sicherlich mancher Internatsleiter diesen Versuchen wertvolle Anregung entnehmen können, für die Allgemeinheit der Schulen erscheinen sie jedoch weniger geeignet.

Vor allem aber darf nicht übersehen werden, daß die Schülerselbstverwaltung fast durchweg mit älteren Schülern

praktiziert wurde, bei denen schon ein gewisses Verständnis und Offenheit für politische Fragen und eine gewisse Entscheidungsfähigkeit im politischen Bereich vorausgesetzt werden konnte. Die Eigeninitiative der Schüler, wie sie in der Armenschule des Jakob Wehrli und später in Berthold Ottos Hauslehrerschule spontan zur Gründung einer solchen Einrichtung geführt hat, spricht dafür, daß dieser Erziehungsweg nur für reifere Altersstufen gangbar ist. Da diese Reife dem Volksschulkind noch weitgehend fehlt, würde eine solche Einrichtung in der Volksschule bestenfalls eine "Spielerei" darstellen und in "leerer Betriebsamkeit" enden, wenn nicht sogar durch diese "psychologische Grenzüberschreitung" wie durch jede Verfrühung ernstliche Gefahren heraufbeschworen werden. Hier gilt das Wort Pestalozzis: "Der Mensch, wenn er werden soll, was er sein muß, muß als Kind sein und als Kind tun, was ihn als Kind glücklich macht. Er muß als Kind alles, aber nicht mehr sein, als er sein kann, ohne sich in dem zu verderben, was er in seiner Lage... als Mann werden wird".¹³

Im gleichen Sinne warnt Peter Petersen in einer konkreten Stellungnahme: "Die vergangene Generation hat viel Zeit und viele Versuche darauf verwandt, ob die Schule auch gesellschaftliche Spielformen übernehmen, in die Schule hineinstellen und danach das Schulleben selber ablaufen lassen sollte. In einigen Staaten des demokratischen Parlamentarismus hat man geglaubt, die Schüler müßten bereits die Spielformen dieser Demokratie üben. Es erschien demnach gut, mit Rücksicht auf die zukünftige Betätigung als Staatsbürger bereits in der Schule sich im Abstimmen, in Kommissionssitzungen, in Wahlen, Gerichtsverfahren u.dgl.m. zu üben. Alle Berichte belehren darüber, wie entsetzlich öde und geistlos diese Dinge wurden, wie sich nichts anderes in den Schulstufen einstellte als eine kindlich-kindische Wiederholung der Vorgänge in der umgebenden Erwachsenenwelt, wie deren Urtei-

¹³ Heinrich Pestalozzi, Gesammelte Werke (Zürich 1946) Bd. 5 S. 212

le, genauer Zeitungsurteile und Elternansichten, nun in den Schulen von den Kindern vertreten wurden und wie der Lehrer in der Rolle eines internationalen oder eines höchsten nationalen Schiedsgerichtshofes erscheinen müßte, wenn er sich nicht in das Parteigezänk mit hineinmischen und unter den Schülern als der so oder so eingestellte Parteiinteressent erscheinen und jedermann, der anderer Parteiansicht ist, zum politischen Gegner werden wollte. Alles ist nichts weiter als Übung in den Mitteln, welche die Spaltungen im Volke befördern, anstatt der Volksgemeinschaft aufbauend zu dienen." ¹⁴

Vielleicht könnte man einwenden wollen, daß es zumindest Johannes Langermann mit seinem Schulgarten gelungen ist, die Hürde der psychologischen Schwierigkeiten zu überwinden und einen Boden zu finden, auf dem Schüler selbstverwaltung auch unter jüngeren, ja sogar schwachbegabten Kindern als ein echtes Erziehungsmittel gedeihen kann. Jedoch bleibt fraglich, ob die Idee des Gartens, die Langermann in seiner kleinen Schule verwirklichte, auf unsere heutigen "Mammutschulen" übertragbar ist; schon einfache ökonomische sowie organisatorische Überlegungen würden ihrer Zweckmäßigkeit ganz entgegenstehen.

So mündet unsere Untersuchung immer wieder in der Einsicht, daß der Einführung wirklicher Schüler selbstverwaltung in der Gesamtheit unserer Schule Hindernisse entgegenstehen, die im Wesen der Sache liegen und deshalb wohl kaum zu beseitigen sind. Nur in der Beschränkung auf bestimmte Schultypen kann sie als praktikables Mittel politischer Erziehung gelten.

Dagegen muß die Betrachtung des Erziehungswerkes Peter Petersen zu der Überzeugung führen, daß sich hier ein Weg politischer Erziehung für die "Masse" der Schulen und somit vor allem für die Volksschule öffnet. Dieser von Petersen

¹⁴ Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, 6. Aufl. (Weinheim 1962) S.78

aus dem Gedankengut Pestalozzis hergeleitete, weitergeführte, mit neuen Ideen erweiterte, verbesserte und der heutigen Zeit angepaßte Weg wird allen Forderungen der Psychologie nach Alters- und Phasengemäßheit gerecht. Ohne der Schule den Schulcharakter zu nehmen, will Petersen sie in ihrer Organisation derart umgestalten, daß sie zu einer "mitmenschlichen Lebenswelt" wird, zu einer "Stätte der Begegnung lebendiger und naher Menschen: der Kinder untereinander und mit dem Lehrer", in der es vor allem auf das ankommt, "was mit Umgang und Sitte, mit lebendiger Kameradschaft und echter Gemeinschaft zusammenhängt". Hier kann sich dann ereignen, was an "politischer Erziehung" im kindlichen Alter möglich ist und zum Wohl und zur Erhaltung eines demokratischen Staates verwirklicht werden muß; denn "diese Seite der Wirklichkeit geht das Kind unmittelbar an, ist ihm aus seinen eigensten Bedürfnissen heraus wichtig, so daß es hier wirkliche Verantwortung erfahren kann". Eine solche Schule darf vertrauen, "daß Kinder, die so in ihrem kleinen und nächsten Kreise Gemeinschaft und echte Verantwortung erfahren und gelebt haben, auch später in der Gemeinschaft der Großen ihr Maß an Verantwortung für das Ganze zu tragen wissen werden."¹⁵

¹⁵ Heinrich Döpp-Vorwald, Grundfragen der Erziehungswissenschaft (Ratingen 1964) S.65

LITERATURVERZEICHNIS

1. Archiv der Erziehungskunde für Deutschland, Weißenfels und Leipzig 1791 - 1793, 3 Bde.
2. Archiv der deutschen Nationalbildung, hg. von R.B. Jachmann und F.Passow, Berlin 1812
3. Baumann, Paul, Berthold Otto, der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis, Berlin 1958 - 1959
4. Brugger, H., Charles Pictet de Rochemont und Philipp Emanuel von Fellenberg, eine Freundschaft, Bern 1915
5. Buol, Conrad, Erziehung zur Demokratie in der schweizerischen Volksschule, Zürich 1950
6. Der bayrische Schulfreund, Hg. Heinrich Stephani, Erlangen 1812 - 1832, 26 Bde.
7. Der neue Sammler (Ein gemeinnütziges Archiv für Bünden) Chur 1808
8. Die deutsche Reformpädagogik, Hgg. Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki, Düsseldorf und München 1961
9. Döpp-Vorwald, Heinrich, Die Erziehungslehre Peter Petersens, Ratingen 1962
10. Döpp-Vorwald, Heinrich, Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964
11. Eggersdorfer, Franz Xaver, Jugendbildung, 6.Aufl., München 1956
12. v.Fellenberg, Philipp Emanuel, Landwirtschaftliche Blätter von Hofwyl, Aarau 1808 - 1817, 5 H.
13. v.Fellenberg, Philipp Emanuel, Darstellung der Armen-erziehungsanstalt in Hofwyl, Aarau 1813
14. v.Fellenberg, Philipp Emanuel, Pädagogische Blätter von Hofwyl, Bern 1843, 2 H.
15. v.Fellenberg, Philipp Emanuel, Beleuchtung einer weltgerichtlichen Frage an unseren Zeitgeist, Bern 1830
16. v.Fellenberg, Philipp Emanuel, Darstellung des religiösen Bildungsganges der wissenschaftlichen Erziehungsanstalten zu Hofwyl, 1822

17. v. Fellenberg, Philipp Emanuel, Geschichtliche und staatswirtschaftliche Blätter, Bern 1841
18. Fichte, Johann Gottlieb, Reden an die deutsche Nation, Hamburg 1955
19. Fischer, Aloys, Leben und Werk, Hg. Karl Kreitmair, München 1954, Bd. 3/4
20. Foerster, Friedrich Wilhelm, Schule und Charakter, Recklinghausen 1953
21. Foerster, Friedrich Wilhelm, Politische Erziehung, Freiburg 1959
22. Gaggerl, Gustav, Die Selbstregierung der Schüler, München 1956
23. Graser, J.B., Die Elementar-Schule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, 4. Aufl., Hof und Wundsiedel 1839
24. Graser, J.B., Das Verhältnis des Elementarunterrichtes zur Politik der Zeit, Bayreuth 1835
25. Guggisberger, Kurt, Philipp Emanuel von Fellenberg und sein Erziehungsstaat, Bern 1953, 2 Bde.
26. Guts - Muths, Christoph Friederich, Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und der gesamten pädagogischen Literatur Deutschlands, 1800 - 1820
27. Günther, Carl, Heinrich Zschokkes Jugend- und Bildungsjahre, Aarau und Leipzig 1918
28. Guyer, Walter, Grundlage einer Erziehungswissenschaft, Zürich 1949
29. Hatheysen, August, Stephani und Voß als Vertreter der staatsbürgerlichen Erziehungstheorie gegen Ende des 18. Jahrhunderts, Diss. phil., Münster 1922
30. Hartmann, Benedikt, Beiträge zur Biographie Martin Plantas, in: Bündner Monatsblätter, Chur 1951
31. Heigenmooser, J., Heinrich Stephani, Artikel in: Herders Lexikon der Pädagogik, Freiburg im Breisgau 1915
32. Heubaum, A., Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani, Halle 1904
33. Hunziker, O., Philipp Emanuel v. Fellenberg, der Stifter von Hofwyl, Langensalza 1871

34. Hunziker, O., Pestalozzi und Fellenberg, Langensalza 1879
35. Huth, Albert, Kontrollpunkte im menschlichen Reifen, Freiburg 1962
36. Imhof, M., Staatspädagogik vor 100 Jahren im System Heinrich Stephanis, Diss. phil., Würzburg 1916
37. Jürgens, Stephan, Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformationszeit, unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs, Langensalza 1913 (Diss. Münster 1912)
38. Kellner, Lorenz, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, 2. Aufl. 1869 - 1871
39. Kerschensteiner, Georg, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 9. Aufl., München 1961, hg. von Josef Dolch
40. Kirchner, C., Historia Scholae Portensis, Naumburg 1843
41. Klafki, Wolfgang, Pestalozzis "Stanser Brief" 2. Aufl., Weinheim 1961
42. Kopp, Ferdinand, Didaktik der Sozialkunde zur politischen Bildung in der Volksschule, Donauwörth
43. König, H., Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts, in: Monumenta Paedagogica, Berlin 1960
44. Kreitmair, Karl, Die Willensbildung bei Heinrich Stephanis im Lichte seiner Weltanschauung, Diss. phil. München 1922
45. Kroh, Oswald, Revision der Erziehung, Heidelberg 1962
46. Küffer, Georg, Philipp Emanuel v. Fellenberg, in: Berner Heimatbücher Nr. 21, Bern 1944
47. Langenfaß, Karl, Heinrich Stephanis Bedeutung für das deutsche Bildungswesen, Diss. phil. Erlangen 1918
48. Langermann, Johannes, Steins politisch-pädagogisches Testament - Volksgesundung durch Erziehung, Berlin-Zehlendorf 1910
49. Langermann, Johannes, Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt, 6. Aufl., Berlin-Zehlendorf 1913

50. Lexikon der Pädagogik, Biographien - Erziehungswesen der einzelnen Staaten, Bern 1952
51. Litt, Theodor, Der lebendige Pestalozzi, 2.Aufl., Heidelberg 1961
52. Maskus, Rudi, Peter Petersen, Gemeinschaftsbegriff und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, Diss. phil., Münster 1958
53. Menzenthin, Eduard, Die Selbstbetätigung der Schüler auf dem Gebiete der Schulerziehung in früherer Zeit, (Ein Beitrag zur Geschichte der Schulstaaten), Langensalza 1915
54. Mieskes, Hans, Jena-Plan, Aufruf und Antwort, Gedenkschrift für Peter Petersen, Oberursel/Taunus 1965
55. Müller, Th., Hofwyl in seiner Bedeutung als schweizerisches Nationalinstitut, Bern 1834
56. Neuer Schulfreund, Hg. Heinrich Stephani, Erlangen 1833 - 1834, 4 Bde.
57. Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 4.Aufl. Frankfurt 1957
58. Oetinger, Friedrich, Partnerschaft, die Aufgabe der politischen Erziehung, 3.Aufl., Stuttgart 1953
59. Otto, Berthold, Der Glaube an die deutsche Kraft, zusammengestellt von Johannes Kretschmann, Weimar 1934
60. Otto, Berthold, Die Reformation der Schule, Groß-Lichterfelde 1912
61. Petersen, Peter, Der Ursprung der Pädagogik, Berlin 1931
62. Petersen, Peter, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin 1924
63. Petersen, Peter, Führungslehre des Unterrichts, 6. Aufl., Braunschweig 1959
64. Petersen, Peter, Der kleine Jena-Plan, 28/29.Aufl., Braunschweig 1959
65. Pestalozzi, Heinrich, Schweizerische Klassikerausgabe, Hgg. Emilie Bosshart, Emanuel Dejung, Lothar Kempter, Hans Stettbacher, Zürich 1928

66. Planta, Martin, Rede, in: Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft in Schinznach 1766
67. Pöggeler, Franz, Die Verwirklichung politischer Lebensformen in der Erziehungsgemeinschaft, Ratingen 1954
68. Pöggeler, Franz, Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg 1960
69. Pöhlitz, K.L., Jahrbücher der Geschichte und Staatskunst, Leipzig 1833
70. Pupikofer, J.A., Leben und Wirken von Johann Jakob Wehrli als Armenerzieher und Seminardirektor, Frauenfeld 1857
71. Ragget, Christoffel, Martin Planta der Vorläufer Pestalozzis und Fellenbergs, Bern 1865
72. Reble, Albert, Geschichte der Pädagogik, 5. überarbeitete Aufl., Stuttgart 1966
73. Rengger, A., Bericht über die Armenanstalt in Hofwyl, Tübingen 1815
74. Resewitz, Friedrich Gabriel, Gedanken - Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien zur Pädagogik, Stettin 1783
75. Roedel, Christian, Pestalozzi und Graubünden, Winterthur 1960
76. Roedel, Christian, Das rhätische Seminar zu Haldenstein - Marschlins und dessen Umwandlung in ein Philanthropin, in: Jahresbericht des Bänder Lehrervereins 1941
77. Rufer, Alfred, Vier bündnerische Schulrepubliken aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, Bern 1921
78. Rufer, Alfred, Pestalozzi, die französische Revolution und die Helvetik, Bern 1928
79. Scheibert, C.G., Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848
80. Scheidler, Karl, Die Lebensfragen der europäischen Zivilisation und die Bedeutung der Fellenbergischen Bildungsanstalten zu Hofwyl für ihre befriedigende Lösung, Jena 1839

81. Schmid, Paul, Philipp Emanuel von Fellenberg, seine pädagogischen Grundsätze und ihre Verwirklichung, Aarau 1937
82. Schön, Konrad, Der Begriff der politischen Bildung, Ratingen 1964
83. Schriften der deutschen Nationalbildung, hg. und erl. von H. König, Berlin 1954
84. Seizinger, Franz, Unterricht und Erziehung bei Heinrich Stephani, Diss. phil., Erlangen 1924
85. Schöni, F.R., Der Stifter von Hofwyl, Jubiläumsschrift, Schaffhausen 1874
86. Sieverding, L., Das Helfersystem in den Älteren Jesuitengymnasien, Diss. Münster 1916
87. Spranger, Eduard, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bochum 1957
88. Stadelmann, R., Die Stiftung von Hofwyl, Darmstadt 1844
89. Stephani, Heinrich, Anmerkungen zu Kants metaphysischen Anfangsgründen der Rechtslehre, Erlangen 1797
90. Stephani, Heinrich, Grundlinien der Rechtswissenschaft, Erlangen 1797
91. Stephani, Heinrich, System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805
92. Stephani, Heinrich, Nachweisung, wie unsere bisherige, unvernünftige u.z. Teile barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftigere und menschenfreundlichere umgeschaffen werden könne und müsse, Erlangen 1827
93. Stephani, Heinrich, Wie die Duelle, diese Schande unseres Zeitalters auf unseren Universitäten, so leicht wieder abgeschafft werden könnten, Leipzig 1828
94. Stephani, Heinrich, Über Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßige Einrichtung, Erlangen 1828
95. Stephani, Heinrich, Handbuch der Erziehungskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, Erlangen 1836
96. Stephani, Heinrich, Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, Erlangen 1835

97. Toischer, Zur Geschichte des Schulstaates, in: Pharos (Katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik) 1911, 2.Jg.
98. Ulbricht, Günter, Stephani als Kämpfer für die Erziehung und Bildung des Volkes, Habil.-Schr., Berlin 1958
99. Ulbricht, Günter, Heinrich Stephani, Zur Schulpolitik und Pädagogik, Berlin 1961
100. Weber, W.E., Schulreden, Halle 1837
101. Weniger, Erich, Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1963
102. Weniger, Erich, Die Notwendigkeit der politischen Erziehung, in: Erziehung wozu?, Stuttgart 1956
103. Voß, Christian Daniel, Versuch über die Erziehung für den Staat, Leipzig 1799, 2 Bde.

BILDUNGSGANG

Am 14. August 1924 wurde ich in Dringenberg geboren. Nach fünfjähriger Volksschulzeit besuchte ich von 1936 bis 1942 die Mittelschule in Peckelsheim und erlangte dort die Mittlere Reife. Nach dreijährigem Kriegsdienst ging ich 1947 auf das Aufbaugymnasium Clementinum in Bad Driburg, wo mir 1951 das Reifezeugnis zuerkannt wurde. Anschließend studierte ich an der Pädagogischen Akademie in Paderborn und bestand im Frühjahr 1953 die erste Lehrerprüfung. Meine erste Lehrerstelle trat ich im Juni 1953 in Ahlen an der Marienschule an. Aus privaten Gründen ließ ich mich Ende 1953 zur Volksschule nach Vellern versetzen und machte dort im Mai 1957 die zweite Lehrerprüfung. Ostern 1958 wurde ich mit der Leitung der zweiklassigen Volksschule in Tönnishäuschen betraut. Diese Schule wurde 1961 einklassig und 1966 im Zuge der Auflösung aller Zwergschulen geschlossen. Seit 1966 bin ich als Förderassistent an der Pädagogischen Hochschule Münster I tätig. Mein Studium in den Fächern Pädagogik, Philosophie und Volkskunde habe ich im Sommersemester 1958 an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster begonnen.

